



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MÁRCIO LIMA BARROS DA SILVA

**O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES
DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Olinda - PE
2021

MÁRCIO LIMA BARROS DA SILVA

**O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES
DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro.

S586n Silva, Márcio Lima Barros da.
O ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa: possibilidades da abordagem lexical no Ensino Médio Integrado. / Márcio Lima Barros da Silva. – Olinda, PE: O autor, 2021.
165 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Língua Inglesa – estudo e ensino. 2. Língua Inglesa – Lexicografia. 3. Habilidade oral. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Ribeiro, Anália Keila Rodrigues (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

428.07

CDD (23. ed.)

MÁRCIO LIMA BARROS DA SILVA

**O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES
DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 29 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Teles Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva
Universidade Federal de Pernambuco



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MÁRCIO LIMA BARROS DA SILVA

**O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA
ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Teles Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu Amigo Fiel, apesar de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem O qual nada do que foi feito se fez.

A minhas esposa e filha, Kaciana e Manuela, sem as quais o que foi feito seria mais difícil.

A meus pais, sem os quais nada seria possível.

À orientadora Anália Keyla Rodrigues Ribeiro, sem a qual o que aqui se apresenta seria inalcançável.

À Jussara Pimentel, Assessora de Relações Internacionais do IFPE, por toda a ajuda.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela solicitude.

À coordenação e aos professores do Mestrado, pelo labor.

Aos amigos da Turma Mais Linda.

Ao IFPE, pela oportunidade desta realização.

*“Language consists of grammaticalized lexis,
not lexicalized grammar.”*

(Michael Lewis)

RESUMO

A reflexão sobre a prática, o desenvolvimento profissional e a experiência docente permitem compreender a importância do conhecimento sobre os pressupostos das concepções metodológicas de ensino de Língua Inglesa. Esse campo de estudo permite vislumbrar que o ensino pode ter, em contextos variados, diferentes possibilidades e melhores resultados. Diante disso, esta pesquisa objetivou compreender as possibilidades do ensino da habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, como alternativa metodológica para o ensino de Língua Inglesa no Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, segundo as perspectivas integradoras da educação, com vistas à emancipação. A fundamentação teórica destacou o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado, com espaço para reflexões sobre pedagogias progressistas e o tradicionalismo. Foram apresentadas contribuições da aprendizagem histórico-cultural e um breve histórico de concepções metodológicas, ao lado de conceitos específicos. Teve relevo a Abordagem Lexical, o conhecimento prévio e o conceito de problematização da prática social. Confrontaram-se a leitura e a fala a partir da análise de diretrizes oficiais e argumentou-se sobre a coexistência de duas “espécies” de ensino de Língua Inglesa na educação brasileira. A metodologia adotada teve uma abordagem qualitativa e foi relatada de modo descritivo. Os dados foram coletados através de questionários respondidos por professores e professoras de Língua Inglesa do IFPE, sendo examinados pela Análise de Conteúdo por categorias segundo Bardin (2016). Os resultados encontrados apontam para a possibilidade do ensino da habilidade de fala no contexto pesquisado, no sentido da apropriação linguística e da emancipação na prática social, apesar de ressalvas quanto ao grande número de estudantes por sala e a exiguidade de carga horária. A pesquisa contribuiu com a socialização do conhecimento através da elaboração de um produto educacional em forma de uma cartilha pedagógica que apresenta o processo investigativo, aspectos da Abordagem Lexical e uma proposta de sequência didática.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Abordagem Lexical; Habilidade de fala

ABSTRACT

Reflection on practice, professional development and teaching experience help understand the importance of learning about methodological conceptions in English Language teaching. The study of these concepts contributes to the idea that teaching may have, in different contexts, different possibilities and better results. Therefore, this research aimed to understand the possibilities of teaching speaking skills through fixed and semi-fixed expressions of the Lexical Approach, as a methodological alternative for teaching English at the Integrated High School level of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, according to the integrative perspectives of education, with a view to emancipation. The theoretical foundation highlighted High School and Integrated High School, with space for reflections on progressive pedagogies and traditionalism. Contributions from cultural-historical learning and a brief history of methodological concepts were presented, alongside specific concepts. The Lexical Approach, prior knowledge and the concept of social practice problematization were highlighted. Reading and speaking were confronted based on the analysis of official guidelines, and arguments about the coexistence of two "species" of English language teaching in Brazilian education were discussed. The methodology adopted had a qualitative approach and was reported in a descriptive way. Data were collected through questionnaires answered by English Language teachers at IFPE, and examined by Content Analysis by categories, according to Bardin (2016). The results show the possibility of teaching speaking skills in the context researched, in the sense of linguistic appropriation and emancipation, despite reservations regarding the large number of students per class and the limited hours. The research contributed to the socialization of knowledge through the development of an educational product in the form of a pedagogical booklet that presents the investigative process, aspects of the Lexical Approach and a proposal for a didactic sequence.

Keywords: English Language Teaching; Lexical Approach; Speaking skills

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quesito 10, primeiro questionário: questão fechada	72
Figura 2 - Quesito 3, segundo questionário: questão discursiva	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de ações da pré-análise	60
Quadro 2 - Plano de ações da codificação	62
Quadro 3 - Plano de ações da interpretação	66
Quadro 4 - Índices e tipos de indicadores do primeiro questionário	73
Quadro 5 - Índices e tipos de indicadores do segundo questionário	74
Quadro 6 - Faixa etária dos participantes.	76
Quadro 7 - Instituição de graduação	77
Quadro 8 - Habilitação	77
Quadro 9 - Década de conclusão da graduação	77
Quadro 10 - Maior formação em Língua Inglesa	78
Quadro 11 - Década de conclusão da maior formação	78
Quadro 12 - Tempo de docência no IFPE	78
Quadro 13 - Espaço da Abordagem Lexical na formação	79
Quadro 14 - Concepções metodológicas adotadas	80
Quadro 15 - Ênfase da gramática normativa	80
Quadro 16 - Conhecimento de termos da Abordagem lexical	81
Quadro 17 - Uso intencional de atividades típicas da Abordagem Lexical	81
Quadro 18 - Importância do ensino da habilidade de fala	82
Quadro 19 - Uso de atividades que desenvolvem a habilidade de fala	82
Quadro 20 - Atividades utilizadas para desenvolver a habilidade de fala	83
Quadro 21 - A possibilidade do ensino da habilidade de fala	84
Quadro 22 - Intenções metodológicas, impedimentos e dificuldades	84
Quadro 23 - Abertura ao uso de abordagem nunca utilizada	84
Quadro 24 - Observações gerais sobre a sequência didática	85
Quadro 25 - Contribuições da sequência didática para a emancipação	86
Quadro 26 - Contribuições da sequência didática para a habilidade de fala	87
Quadro 27 - Possibilidade de uso da sequência didática nas aulas	88
Quadro 28 - Categoria 1: Perfil médio dos participantes	90
Quadro 29 - Categoria 2: Nível de conhecimento da Abordagem Lexical	90
Quadro 30 - Categoria 3: Concepções metodológicas adotadas	90
Quadro 31 - Categoria 4: Ensino da habilidade de fala no EM do IFPE	91
Quadro 32 - Categoria 5: Intenções metodológicas e eventuais impeditivos	91

Quadro 33 - Categoria 6: Impressões iniciais sobre a SD	92
Quadro 34 - Categoria 7: Contribuições da SD para a emancipação	92
Quadro 35 - Categoria 8: Contribuições da SD para a habilidade de fala	92
Quadro 36 - Categoria 9: Possibilidades de uso da SD nas aulas.....	93
Quadro 37 - Testagem do produto: questões fechadas.....	100
Quadro 38 - Testagem do produto: questões discursivas.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
IFPE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OHE	<i>Observe - Hypothesize - Experiment</i>
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNLE	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Estrangeira
PPP	<i>Presentation - Practice - Production</i>
ProfEPT	Programa Pós-graduação Educação Profissional e Tecnológica
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	22
2.1 EIXO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS	22
2.1.1 Ensino médio, integralidade e Institutos Federais	22
2.1.2 Pedagogias progressistas e o tradicionalismo	28
2.2 EIXO DAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	33
2.2.1 Contribuições da construção histórico-cultural da aprendizagem	33
2.2.2 Histórico e conceitos metodológicos do ensino de Língua Inglesa	36
2.3 EIXO DAS CONCEPÇÕES LEXICAIS	39
2.3.1 A Abordagem Lexical	39
2.3.2 Problematização e itens lexicais	44
2.4 EIXO DAS CONTRADIÇÕES	46
2.4.1 Leitura, habilidade de fala e diretrizes oficiais	46
2.4.2 “Espécies” de ensino de Língua Inglesa e autonomia docente	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	55
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	56
3.3.1 A pré-análise dos dados	60
3.3.2 A codificação dos dados	62
3.3.2.1 O recorte dos dados	62
3.3.2.2 A enumeração dos dados	63
3.3.2.3 A categorização dos dados	64
3.3.3 A interpretação dos dados	66
3.4 PRODUTO EDUCACIONAL	67
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE PESQUISA	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
4.1 RESULTADOS DA PRÉ-ANÁLISE	71
4.2 RESULTADOS DA CODIFICAÇÃO	75
4.2.1 O processo de recorte	75
4.2.2 O processo de enumeração	76
4.2.2.1 Enumeração do primeiro questionário	76

4.2.2.2 Enumeração do segundo questionário.....	85
4.2.3 O processo de categorização.....	89
4.3 RESULTADOS DA INTERPRETAÇÃO.....	93
4.4 TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO	113
APÊNDICE B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO	116
APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	117
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO.....	125
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL.....	129
ANEXO – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PÚBLICA	161

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa segundo as possibilidades da Abordagem Lexical, com ênfase no uso de expressões fixas e semifixas, no âmbito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, teve origem nos estudos teórico-metodológicos de minha formação e no desenvolvimento de minha atuação docente, aliados ao desejo de que o ensino da Língua Inglesa possa ser capaz de contribuir para uma aprendizagem mais significativa, especialmente do ponto de vista comunicativo.

Vislumbrou-se, então, o desafio de investigar as possibilidades de um ensino que pudesse fazer mais sentido à realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, capaz de promover, mesmo em nível básico, uma aprendizagem linguística mais sólida e dotada de um caráter de emancipação diante das abordagens tradicionais de ensino, considerando as características do IFPE e o cenário atual de ensino da Língua Inglesa. Assim, em um movimento de saída do lugar ocupado historicamente pela proeminência da leitura e da tradução despropositadas, esta investigação buscou um outro lugar, ainda que pequeno, no qual a habilidade de fala pudesse encontrar morada.

Com algumas exceções, o lugar de desvalorização do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras é histórico e se expressa de maneiras variadas, como na ausência de recursos adequados, na carga horária reduzida, em classes superlotadas e/ou no pouco domínio das habilidades linguísticas do idioma por parte de muitos professores e professoras. Tal desvalorização pode resultar, entre outras consequências, em um descuido na exigência pela qualidade do trabalho com esse componente. Ora, essa condescendência, associada à ideia do “ensinar-de-qualquer-jeito”, pode dificultar a implementação de um trabalho dotado de mais sentido epistemológico e gerar resultados pífios para a aprendizagem.

Na busca por alternativas, esta investigação se debruçou, portanto, sobre a perspectiva metodológica do ensino de Língua Inglesa. Dentro do universo de caminhos existentes neste campo, a opção pela Abordagem Lexical se justificou por sua identificação com o desenvolvimento da habilidade de fala e pela hipótese de que a aprendizagem de um idioma não está relacionada com o conhecimento de regras gramaticais ou com a memorização mecânica de conteúdo. Segundo tal abordagem,

a chave para a aprendizagem de uma língua relaciona-se com a quantidade de itens lexicais que temos armazenado em nosso léxico mental e na capacidade de recorrer a esses itens em uma situação de comunicação.

Assim, o ensino de Língua Inglesa através da memorização descontextualizada ou de minúcias gramaticais desconexas não mantém relação com a comunicação real. Importa ensiná-la de modo contextualizado, considerando a frequência de uso dos itens lexicais. Dentro da Abordagem Lexical, a opção pelo uso de expressões fixas e semifixas, naturalmente dotadas de menor variabilidade linguística, implica em maiores chances de internalização do conteúdo e pode diminuir as dificuldades dos estudantes.

Considerando o relevo dado à habilidade de fala nesta investigação, ideal seria, admite-se, que as chamadas “quatro habilidades da língua” — falar, ouvir, escrever e ler — fossem trabalhadas de modo a desenvolver o domínio do idioma. Embora a Abordagem Lexical contemple tais dimensões, a implementação desse ideal muitas vezes encontra dificuldades quando confrontada com uma realidade escolar inadequada para um trabalho mais abrangente.

Ressalte-se, portanto, que o ensino da habilidade de fala não impede o trabalho com nenhuma das outras habilidades linguísticas. Mas houve nesta investigação a tentativa de defesa da concepção de língua como comunicação, que tem na fala seu aspecto produtivo mais imediato. Supõe-se, portanto, que o excesso de exposição gramatical ou a exclusividade do ensino com textos escritos acaba por limitar o horizonte de possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Observa-se, a esse respeito, que a prática pedagógica tradicional, centrada unicamente no desenvolvimento da receptividade de textos escritos não se encontra sem questionamentos nem mesmo nas tendências pedagógicas reprodutivistas, haja vista o crescimento contemporâneo do número de escolas privadas que exploram a publicidade do rótulo de escola bilíngue.

Desse modo, para além do domínio do idioma por parte do docente, faz-se necessário o desenvolvimento de uma formação teórico-metodológica, sem a desconsideração dos saberes docentes, como condições primordiais tanto para a promoção da aprendizagem quanto para uma atuação reflexiva no ensino de Língua Inglesa. Negligenciar qualquer uma dessas dimensões pode levar a erros conceituais e metodológicos, com consequências potencialmente negativas para a aprendizagem.

Este trabalho também discutiu o lugar da Língua Inglesa no Ensino Médio da

educação brasileira, de acordo com a elaboração de diretrizes oficiais que a regulamentam. Ao longo do tempo, essas diretrizes apontaram, muitas vezes, para concepções metodológicas normativistas, alheias ao contexto da realidade social. Esta investigação precisava conhecer, entre demais coisas, como essas diretrizes se expressavam no ensino do componente no IFPE.

Ainda nessa discussão, a pesquisa observou que a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), apesar das pertinentes críticas a seus princípios ideológicos e educacionais, busca promover o discurso de uma concepção de ensino da Língua Inglesa mais abrangente para com abordagens comunicativas e para com o ensino da habilidade de fala.

Nessa direção, é com o olhar voltado para as possibilidades metodológicas de ensino que se relata a experiência exitosa ocorrida no segundo semestre de 2017, no contexto do ensino do componente de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Pesqueira. A realização de atividades de conversação básica no contexto de troca de informações pessoais mostrou-se rica em elementos e contribuiu para motivar esta investigação.

Na ocasião, foram trabalhadas em sala frases de ocorrência frequente em conversas do tipo *Nice to meet you!* (Prazer em conhecê-lo!), sem a preocupação com a exposição de minúcias gramaticais. Ao invés disso, as frases foram tratadas como expressões fixas e semifixas, categorias lexicais da Abordagem Lexical, embora, à época, ainda não houvesse a compreensão exata do arcabouço teórico que envolve tais conceitos.

O engajamento dos estudantes na atividade mencionada, a dinâmica das apresentações e os resultados obtidos foram bastante expressivos, considerando o perfil de dificuldades pregressas dos estudantes na aprendizagem de Língua Inglesa. Essa experiência fez perceber que o trabalho com a habilidade de fala poderia ser concebível, ensejando o estudo mais aprofundado de uma possibilidade metodológica que contemplasse experiências similares.

Embora esta investigação também esteja inserida no contexto de defesa da apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Inglesa, não se despreza a importância dos conhecimentos linguísticos ou da experiência docente. Nesse contexto, esteve resguardada a integração que busca reconhecer que os saberes científicos, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos devem estar dotados do caráter da interseção.

Defendeu-se ainda a criticidade na função do ensino, a ser visto também como instrumento para emancipação. Ora, o ensino de uma língua enquanto conjunto de regras, desprovida de senso prático real, em um contexto em que impera o normativismo gramatical, a partir de uma aceitação passiva e irrefletida de seus condicionantes e de suas implicações, afasta a conscientização necessária a toda ação educativa pautada pelo horizonte da emancipação.

No caso específico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, a ausência de reflexão crítica pode, entre outras consequências, impedir o reconhecimento de uma contradição histórica, ilustrada nesta investigação, que admite a coexistência do “inglês de escola”, alusão feita ao ensino nas escolas da educação formal, e do “inglês de curso”, em alusão ao ensino realizado nas escolas de idiomas, às quais geralmente se recorre quando se busca, curiosamente, falar o idioma.

Além de contribuir com a reflexão sobre a prática docente e com os fundamentos de uma formação mais emancipada dos estudantes, esta pesquisa pode ter contribuído para atenuar as dificuldades linguísticas dos estudantes em Língua Inglesa, criar a base para o prosseguimento em níveis mais aprofundados do idioma e melhorar a qualidade do ensino no IFPE, a partir do conhecimento das perspectivas metodológicas adotadas por professores e professoras.

Embora esta investigação tenha caminhado sobre o campo das metodologias, não se pretendeu compreender a forma como proeminente ao conteúdo. Essa visão ingênua, próxima das teorias da Escola Nova, descartaria o princípio de que forma e conteúdo constituem uma unidade dialética, inexistindo, portanto, a ideia de isolamento essencial entre ambos. Neste ponto, concordou-se com os pressupostos das pedagogias progressistas, que admitem a escolha das melhores formas de ensinar determinado conteúdo. Discutiu-se, desse modo, uma reflexão sobre a prática com vistas à composição de uma possibilidade metodológica para que os conteúdos de Língua Inglesa sejam movidos do campo estático da recepção descontextualizada para a apropriação pelos estudantes através de um uso mais relevante e produtivo.

Nessa direção, o problema de pesquisa desta investigação indagou como o ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa pode se configurar através do uso de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, com vistas à emancipação, no âmbito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Como objetivo geral, buscou-se compreender as possibilidades do ensino da

habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, como alternativa metodológica para o ensino de Língua Inglesa no Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Por sua vez, os objetivos específicos foram:

- Identificar aspectos de concepções metodológicas utilizadas por docentes de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, notadamente com relação à Abordagem Lexical;
- Analisar as apreciações, feitas pelos mesmos docentes, de uma sequência didática elaborada para o ensino da habilidade básica de fala através de expressões fixas e semifixas.

O processo de investigação resguardou a autonomia docente e não buscou prescrever a adoção de qualquer alternativa conteudista ou metodológica. Considera-se que é papel do professor e da professora, a partir de cada contexto, decidir sobre tais temas, sem desprezar a perspectiva democrática e emancipatória no processo de construção coletiva do conhecimento. Considera-se ainda que o uso da Abordagem Lexical resguarda a liberdade que os métodos, tomados como elementos prescritivos, muitas vezes, não concedem, observando a expansão criativa que a Abordagem Lexical permite na produção de enunciados.

O processo de fundamentação teórica que deu suporte a esta pesquisa foi discutido no capítulo 2 deste documento e destacou, no eixo das concepções educacionais, discussões acerca do Ensino Médio e da integralidade, além de breve histórico do advento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Houve espaço para reflexões sobre o ensino, o papel de professores e professoras e a escola. Destacaram-se as contribuições de Garcia (2014), Ramos (2005), Freire (2002), Saviani (2012), Luckesi (2011) e Libâneo (2011), entre outros. No eixo das concepções metodológicas, foram apresentadas contribuições da aprendizagem histórico-cultural, relacionando a teoria cognitivista com as concepções comunicativas do ensino de idiomas. Um breve histórico de concepções metodológicas foi apresentado ao lado de conceitos específicos. Contribuíram nesta direção os estudos de Scarpa (2004), Saviani (2010), Moreira (2011), Oliveira, L. (2014) e Aranha (2006). O eixo das Concepções Lexicais relacionou a Abordagem Lexical, o conhecimento prévio e o conceito de problematização da prática social. Os principais autores discutidos foram Lewis (1993, 2008), Oliveira, L. (2014) e Saviani (2012). Por sua vez,

o eixo das contradições confrontou a leitura e a habilidade de fala a partir da análise de diretrizes oficiais e as contribuições de Marcuschi (1997) e Freitas, Machado e Teixeira (2016). Além disso, argumenta-se sobre a coexistência de duas “espécies” de ensino de Língua Inglesa na educação brasileira e a autonomia didática necessária ao trabalho docente.

A metodologia de pesquisa foi o centro das discussões do capítulo 3. Nele, caracteriza-se a pesquisa realizada e pode-se contemplar seus participantes e o local do seu desenvolvimento, considerando-se os protocolos de ética adotados. Discute-se também os instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, com espaço para a descrição do processo de elaboração do produto educacional, remate de todo o trabalho, com o intuito de socializar o processo investigativo e a sequência didática construída. Considerando o delineamento qualitativo, os dados desta investigação, coletados através de questionários respondidos por professores e professoras de Língua Inglesa do IFPE, foram examinados pela Análise de Conteúdo por categorias segundo Bardin (2016), usando ainda contribuições de Marconi e Lakatos (2017). Optou-se ainda por relatar os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados de modo descritivo.

O capítulo 4 foi dedicado à sistematização dos resultados encontrados e suas implicações, considerando o arcabouço teórico adotado e a metodologia aplicada. O trajeto iniciou com a exposição dos achados da pré-análise das respostas recebidas aos questionários. Em seguida, manifestaram-se os resultados encontrados durante a codificação para, finalmente, desenvolver o processo de interpretação do conteúdo.

O capítulo 5 reservou as considerações finais desta pesquisa. Entre outras inferências, os resultados encontrados indicaram que os participantes dispõem de amplas possibilidades de contribuir para a promoção de uma prática social emancipada e, em que pese a consideração pela perspectiva comunicativa da língua, permanece uma ênfase intensa na gramática normativa, além de ser apenas ocasional a frequência de realização de atividades que desenvolvem a habilidade de fala. Quanto às diretrizes oficiais, os resultados apontaram que as opções metodológicas adotadas pelos participantes se relacionam tanto com o teor da BNCC (BRASIL, 2018) quanto com diretrizes anteriores. Também foi possível demonstrar que um ensino pautado por expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical pode contribuir para a aprendizagem da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado, contribuindo para a relevância na formação discente. No entanto,

embora reconhecida a importância da habilidade de fala, uma perspectiva de ensino mais próxima do caráter comunicativo encontrou dificuldades devido à carga horária insuficiente, ao grande número de estudantes por turma e à heterogeneidade do conhecimento do idioma por parte dos estudantes, resultando, por vezes, na manutenção de práticas tradicionais de ensino. Tais resultados foram socializados inclusive através da construção de uma cartilha pedagógica como produto educacional.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo fundamenta o arcabouço teórico adotado nesta pesquisa. A organização está apresentada em quatro grandes eixos – das concepções educacionais, das concepções metodológicas, das concepções lexicais e das contradições – que relacionam diversos autores e discutem aspectos essenciais nesta investigação.

2.1 EIXO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

Neste eixo, apresentam-se discussões acerca do Ensino Médio e da noção de integralidade, além de breve histórico sobre o contexto do advento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Há ainda espaço para reflexões sobre o ensino, o papel de professores e professoras e a escola. Destacam-se as contribuições de Garcia (2014), Ramos (2005), Freire (2002), Saviani (2012), Luckesi (2011) e Libâneo (2011), entre outros autores.

2.1.1 Ensino médio, integralidade e Institutos Federais

No que diz respeito à estruturação da educação brasileira, esta pesquisa foi desenvolvida com foco na etapa do Ensino Médio. Conforme estabelece a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2016a), o Ensino Médio caracteriza-se como dever do Estado, que deve ofertá-lo gratuitamente e efetivá-lo mediante a garantia de uma progressiva universalização, sendo prioridade para os estados e o Distrito Federal, cabendo à União organizar o sistema de ensino federal e o dos Territórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece o Ensino Médio como a última etapa constituinte da Educação Básica. Esta etapa é reservada à consolidação dos conhecimentos necessários para a plena formação cidadã e para a continuidade dos estudos na perspectiva da inserção no mundo do trabalho.

Em termos numéricos, o Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020) registrou 7,6 milhões de matrículas no Ensino Médio. Apesar de sua expressividade e de sua importância como instrumento de inclusão e de desenvolvimento educacional, o Ensino Médio tem se caracterizado por índices preocupantes de evasão e retenção,

revelando uma realidade ainda mais alarmante em regiões como o Norte e o Nordeste brasileiros. Entre outras razões, uma parte considerável desses índices pode ser explicada pelo nível crítico de aprendizagem dos estudantes, considerando resultados recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, através de instrumentos como o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Historicamente, o Ensino Médio tem sido marcado pela instabilidade legislativa por questões de políticas educacionais e pela incompreensão de sua especificidade, fatores que dificultaram sua consolidação numérica e qualitativa ao longo do tempo. De fato, a transitoriedade e o reformismo têm sido características recorrentes do Ensino Médio brasileiro que, em média, passou por uma reforma a cada 10 anos, com efeitos diretos sobre sua qualidade e resultados.

Tais reestruturações remontam ao período colonial, marcado pelo ensino jesuítico e pelas reformas pombalinas. Nesse período, tem início o reformismo legalista, quase sempre ineficaz e mantenedor das bases sociais de acesso da população ao Ensino Médio, outrora chamado ensino secundário (ALMEIDA *et al.*, 2010).

As elites brasileiras sempre preferiram a educação superior em detrimento do Ensino Médio, que até 1931 era dispensável para o acesso às universidades. Somente a partir da Reforma Educacional Francisco Campos em 1931, o Ensino Médio teria sua existência formal autônoma, mantendo, porém, direta relação com a educação superior, visto que a legislação preconizava que o Ensino Médio deveria existir na medida da preparação para os exames de admissão às universidades. Vê-se, nesse sentido, que sua existência passou a se restringir à mera formalização sequencial entre a educação fundamental e a educação superior.

Traço importante do Ensino Médio, sua histórica destinação à formação das elites aparece expressamente na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942):

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, os homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (n.p.).

Nesse contexto legalista, desde o período colonial até o período militar, os interesses do Estado prevaleceram quanto às diretrizes educacionais, que não

vislumbravam outra coisa a não ser a manutenção das bases aristocráticas, cuja influência podia ser observada inclusive dos pontos de vista metodológico e curricular, onde mantinha-se o formalismo, o literário e o clássico. O Ensino Técnico passa a ter mais presença nos discursos governamentais e nas políticas educacionais no decorrer das décadas de 1960 e 1970, principalmente pela escassez de pessoas qualificadas para o trabalho. Tanto no discurso político do período militar quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro, ganham destaque as críticas à falta de articulação entre os níveis de ensino, à ausência de ensino profissionalizante e à separação dos ensinos clássico e científico. Nesse período, destaca-se a lei nº 5692/71, elaborada segundo a manutenção do status vigente da educação secundária.

A partir da conjuntura dos anos 1990, ao constatar a insuficiência do Ensino Médio, Garcia (2014, *passim*) observa que é possível explicá-la pela ausência de uma fonte própria de financiamento, aos moldes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Além disso, prevalecia a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

O principal mecanismo que separava a Educação Profissional e o Ensino Médio até então estava previsto no decreto nº 2.208/97, que tratava do Programa de Expansão da Educação Profissional – ProEP, realizado mediante empréstimos internacionais, aliados a recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Tal programa revelou-se ineficaz pela coexistência de fatores como a considerável demanda nacional pela continuidade da escolarização básica e dificuldades no planejamento e na execução dos recursos junto aos convênios estabelecidos (GARCIA, 2014).

Disputas por projetos diferentes de sociedade estiveram acirradas pelos embates entre, de um lado, instituições privadas de ensino e parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e, do outro lado, a parte restante da Rede Federal de Ensino e uma parcela das redes estaduais. Conforme esclarece Garcia (2014):

É importante ressaltar que a rede federal foi inicialmente o principal lócus de resistência da “reforma do Ensino Médio” realizada pelo governo Cardoso (1994-2002), mas que acabou por mudar parcialmente sua posição pelos benefícios conquistados no mesmo período. No outro campo, parte da rede federal e uma parcela das redes estaduais que enfrentavam um grande refluxo de oferta desta modalidade e professores das universidades que apontavam as contradições em relação ao projeto de sociedade que começava a se delinear (p. 49).

O mesmo autor contribui para a compreensão dos embates e do retrocesso advindo da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, prevista no decreto nº 2.208/97:

Esse embate se deu porque o referido decreto “reformou” essa etapa de ensino, não somente em relação à Educação Profissional, mas a todo o Ensino Médio, indo além de sua competência, já que tínhamos uma LDB recém-aprovada. A constatação foi de que a Educação Profissional teve o maior retrocesso por desvincular a profissionalização da escolarização (GARCIA, 2014, p. 53).

A partir de 2002, a decisão do governo brasileiro pela universalização da Educação Básica levou à necessidade da elaboração de novas políticas educacionais e novas diretrizes curriculares. Nesse contexto, a perspectiva de relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional volta aos debates educacionais. Como consequência, revoga-se o decreto nº 2.208/97 e aprova-se o decreto nº 5.154/2004, restabelecendo a possibilidade da indissociabilidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contexto que contribui para compreender o advento do Ensino Médio Integrado (GARCIA, 2014).

A distância entre os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 não é meramente formal e revela projetos societários antagônicos. Essas diferenças substanciais podem ser observadas pelo detalhamento da visão de mundo que encerram. Para corroborar essas distinções, Garcia (2014) esclarece o caráter meramente funcional do conceito de competências defendido pelo decreto nº 2.208/97:

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2.208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo nessa perspectiva comportamental afasta-se completamente de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia. (p. 49).

Contrário à noção de competências, o decreto nº 5.154/2004 admite a visão de integração, que contesta a compartimentalização e compreende que as partes devem estar contidas em um todo, ou ainda “unidade no diverso, que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (BRASIL, 2007a, p. 41). A integração baseia-se, portanto, na formação omnilateral, que visa a integrar todas as dimensões da vida no processo formativo, na indissociabilidade entre a Educação Profissional e a

Educação Básica e na integração entre conhecimentos gerais diversificados e conhecimentos específicos, relacionados ao exercício profissional no mundo do trabalho (RAMOS, 2005).

Alguns pressupostos são imprescindíveis para garantir o direito a uma formação integral a jovens como sujeitos em desenvolvimento, com vistas à uma atuação cidadã, considerando a compreensão das relações sociais existentes em todos os fenômenos. Segundo Ramos (2005), é preciso compreender, inicialmente, que o ser humano é um ser histórico-social, que atua em um mundo real no sentido de suas necessidades subjetivas e sociais. A partir disso, deve-se entender que a realidade existe em múltiplas relações como totalidade e não como partes incongruentes. A noção de indissociabilidade entre Ensino Médio e Educação Profissional e de rejeição da dualidade que separa uma parte geral diversificada e a apropriação de conhecimentos da Educação Profissional passa a caracterizar o Ensino Médio.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007a, p. 41).

Refletindo sobre o significado da reintrodução do caráter da integralidade do Ensino Médio, Garcia (2014) destaca o resgate do conceito da politecnia a partir do decreto nº 5.154/04.

O decreto nº 5.154/04, incorporado à LDB pela Lei nº 11741/08, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980 no processo de discussão da constituinte e da atual LDB. (p. 49-50).

O cenário de mudança de política educacional passa então a suscitar uma série de ações no sentido de apoiar a nova perspectiva. Cria-se em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com caráter permanente de financiamento. Diversos programas se estabelecem, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o Programa Nacional Biblioteca Escolar – PNBE, o Programa Nacional de

Alimentação Escolar – PNAE e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE (GARCIA, 2014).

Do ponto de vista de documentação curricular, elaboram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, no sentido da apresentação de novos princípios e definições para os currículos de Ensino Médio. Essas diretrizes visam a consolidar o conceito de educação integral, aliando-o a perspectivas mais criativas e em consonância com as necessidades contemporâneas das juventudes, além da superação do currículo por competências meramente funcionais e comportamentais.

No entanto, no contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), o novo currículo do Ensino Médio passa a ser caracterizado, entre outras coisas, pela flexibilização da grade curricular, com a divisão da carga horária total dessa etapa entre matérias obrigatórias e opcionais, modificando a compreensão de itinerários formativos da Resolução CNE / CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012a). Esse contexto contemporâneo apresenta um retrocesso, ao estabelecer o retorno ao teor meramente finalístico da execução de funções profissionais para o mercado de trabalho, delineado pelas competências do decreto nº 2.208/97.

No que diz respeito ao IFPE, compreende-se que existe uma relação direta entre a instituição e a concepção da integralidade na educação, considerando os desdobramentos históricos da educação brasileira, que remontam ao Decreto nº 7.566 de 1909, ao determinar a criação de uma Escola de Aprendizizes Artífices em cada capital do Brasil. Seu intuito era o ensino profissional primário e gratuito para formação de operários e contramestres. Tais escolas tornaram-se Liceus Industriais em 1937 e em 1942 passaram a ofertar o Ensino Médio, assegurando sua configuração de instituições abertas a todas as classes sociais. Foi nesse mesmo ano que o ensino industrial passou a ter os ciclos básico e técnico ampliados.

No ano de 1959, as então Escolas Industriais e Técnicas tornam-se Escolas Técnicas Federais, autarquias dotadas de autonomia didática e de gestão. A década seguinte testemunhou a ampliação do ensino industrial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024, de 1961) e da Lei de Expansão e Melhoria do Ensino (Lei Nº 5.692, de 1971). Em Pernambuco, o ano de 1999 marcou a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. A perspectiva da integração surge formalmente no ano de 2004, com o Decreto nº 5.154, que criou os cursos técnicos na Modalidade

Integrada. Finalmente, a publicação da Lei nº 11.892 de 2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fundamentado nos movimentos históricos expostos e nas perspectivas educacionais resguardadas nesta investigação, entende-se possível que a concepção da integralidade no Ensino Médio mantenha relações com os pressupostos da Abordagem Lexical para o ensino de Língua Inglesa. Tal possibilidade se justifica, conforme defende Ramos (2005), pela consideração dos aspectos histórico-sociais dos seres humanos, pela atuação dos sujeitos em um mundo real e pelas necessidades subjetivas e sociais existentes nas múltiplas relações humanas.

2.1.2 Pedagogias progressistas e o tradicionalismo

Esta pesquisa adotou diversos conceitos educacionais no sentido de relacioná-los com a Abordagem Lexical. Move-se pelo campo das pedagogias progressistas, obviamente admitindo a existência de pontos de aproximação e de afastamento entre suas principais expressões que, nesta pesquisa, dizem respeito à pedagogia libertadora, à pedagogia crítico-social dos conteúdos e à pedagogia histórico-crítica. A respeito delas, Saviani (2010) esclarece:

Elas refletem, em dimensões e intensidades variáveis, esse movimento de ligação pensamento-realidade, buscando traduzir aspectos das polêmicas presentes na interpretação do processo pedagógico e nas propostas de sua transformação (p. 47).

As pedagogias progressistas reconhecem a importância da educação no sentido da transformação social, que se vislumbra possível quando a educação parte das exigências da realidade concreta e propicia os instrumentos adequados para que os indivíduos possam, de forma coletiva, compreendê-la e transformá-la (DOZOL, 1994).

Dentro do campo das pedagogias progressistas, as reflexões da pedagogia libertadora contribuem para ampliar a compreensão do caráter do ensino. Freire (2002) critica a concepção tradicional de ensino como mera transferência autoritária de conhecimentos, onde o professor ou a professora coloca-se como autoridade única de todo o saber a ser ensinado, em quem o conhecimento reside.

A conhecida metáfora da educação bancária ilustra essa concepção alienante, atribuindo ao professor ou professora tradicionalista o papel autoritário de depositante do conteúdo, de quem emana toda a erudição, e ao estudante, o papel de depositário dócil e receptivo do conteúdo. Ainda neste contexto, o professor ou professora

transfere os conhecimentos para os estudantes, que nada possuem, pressupondo a ausência de conhecimentos prévios, como a *tabula rasa* de John Locke. Dessa forma, o estudante é subestimado em sua capacidade cognitiva e visto como o lado passivo e absorvente do processo; o professor ou professora, por sua vez, é tido como o sujeito que detém, inclusive, o poder de decidir se transfere ou não aquilo que conhece, em um processo que dificulta ou impede o movimento, por parte dos estudantes, de saída do senso comum para a criticidade da realidade.

Essa visão coloca sobre professores e professoras o papel de polo ativo no processo educativo. Ora, se o estudante é passivo, nada que venha a fazer que não esteja atrelado à ação inicial da transferência por parte do professor ou professora poderá contribuir para seu aprendizado. O fracasso ou o sucesso do estudante será responsabilidade da capacidade do professor ou da professora em “passar” a matéria. Contrário a essa concepção de ensino, Freire (2002) esclarece exatamente que o ensino não pode ser caracterizado por essa mera transferência de conhecimentos.

A despeito dessas observações, o ensino tradicional ainda mantém raízes profundas na educação brasileira e, por conseguinte, no ensino de Língua Inglesa. Tal visão corrobora distorções com as quais se convive ainda hoje. Ela impõe um caráter determinista às funções dos sujeitos, com pouca ou nenhuma possibilidade de criticidade sobre os papéis desenvolvidos por professores, professoras e estudantes no processo educativo.

Ora, a perspectiva do ensino tradicional apresenta, muitas vezes, impedimentos para a passagem do nível da racionalidade técnica para o nível da reflexão crítica. Não é incomum, dentro desta perspectiva, que aulas sejam ministradas do mesmo modo por vários anos, sem a mínima ponderação sobre as implicações educacionais que permeiam o ensino. Sobre a indispensabilidade da reflexão sobre a educação, Luckesi (2011, p. 47) afirma que:

Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. É propriamente a reprodução dos meios de produção.

Entre os principais impedimentos para a reflexão sobre o ensino estão as lacunas na formação inicial e continuada, que muitas vezes, acabam por dotar o professor ou a professora da certeza empírica de que “seu modo” de ensinar é o mais adequado. Não se descarta, contudo, que outros fatores, como a falta de condições estruturais de trabalho possam influenciar uma ação irreflexiva.

No entanto, nos fazeres ordinários de professores e professoras (CHARTIER, 2000), é possível que coexistam aspectos tanto da pedagogia tradicional quanto das pedagogias progressistas. Observa-se, naturalmente, que a coerência teórica nem sempre permeia a prática do professor. Muitas vezes, a relação teoria-prática é transpassada por uma coerência pragmática, que se constrói, entre outros fatores, pela realidade que influencia a prática pedagógica.

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o polo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vem se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados. Ignorar os fazeres ordinários incapacita particularmente os professores no começo de carreira e pode-se pensar que, se não são resolvidas rapidamente as tensões nascidas deste conhecimento, o professor arrisca a definir de maneira restritiva suas ambições profissionais e se interdita das liberdades de ação que lhe permitiriam fazer adaptações e inovar (CHARTIER, 2000, p. 164).

É possível que ao lançar mão de aspectos teoricamente incoerentes, os professores ou professoras estejam, na verdade, realizando uma opção pedagógica a partir da realidade que os circunda, atribuindo valor ao uso prático de suas ações. Desse modo, a apropriação de determinada teoria não enseja, necessariamente, a sua adoção na prática.

Portanto, a boa formação profissional, baseada nas leituras que contemplam o arcabouço teórico em qualquer área, é fundamental. Em educação, além de não ser diferente, torna-se imprescindível, haja visto o fato de que a reflexão sobre a prática permite o aprimoramento contínuo da docência e é condição deste. Conforme Freire (2002), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (p. 17).

É importante destacar que, no ensino de Língua Inglesa, não é incomum o pensamento de que dominar o idioma é o único requisito para o ensino deste. Muitas seleções de docentes nessa área privilegiam o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento pedagógico, formando assim uma espécie de hierarquia entre os saberes necessários para a prática docente. Outro exemplo, há certa predominância em catálogos editoriais de materiais cujo foco são atividades práticas da língua (*resource books*, *grammar books*) em detrimento de materiais que versam sobre metodologias de ensino. Longe da intenção de simplificar as razões das dificuldades de aprendizagem de Língua Inglesa por parte de muitos estudantes, pode-se supor que o desinteresse docente pelas apropriações metodológicas detenha algum papel

nesse contexto.

O papel do professor e professora no processo educativo também é discutido pela pedagogia crítico-social dos conteúdos. Libâneo (2011) elucida:

[...] ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – *a continuidade*; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é *a ruptura* (p. 92, grifos do autor).

Nessa perspectiva, em concordância com a pedagogia libertadora, é papel do professor e da professora admitir os conhecimentos prévios dos estudantes e promover, através do ensino, a confrontação da realidade que os circunda com os temas discutidos em sala. “O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ‘ruptura’ em relação à experiência pouco elaborada” (LIBÂNEO, 2011, p. 92).

O papel do professor e da professora, portanto, é essencial na perspectiva de rompimento em direção ao conhecimento mais elaborado. Tal movimento é efetivado através da análise crítica do objeto de ensino e a introdução explícita de novos conteúdos, a serem aplicados também criticamente à realidade dos estudantes. Sem a intervenção do professor ou professora, Libâneo (2011) entende que a passagem progressiva da experiência imediata e desorganizada até o conhecimento sistematizado em uma forma de elaboração superior estaria comprometido. A boa docência, portanto, facilita o processo de transformação de meros dados e informações em conhecimento.

Sob a perspectiva histórico-crítica, conserva-se igualmente resguardada a importância do papel do professor ou professora como agente social responsável por promover a compreensão sintética da prática social. O conceito de prática social diz respeito à organização e ao modo de funcionamento da vida social, constituídos por reciprocidades relacionais e práticas que as propiciam e as geram (PEDROSO, 2013). Segundo Saviani (2012), para que a compreensão sintética da prática social seja promovida, é necessária a articulação entre os conhecimentos acumulados pela humanidade e as experiências que o professor ou a professora possui em relação à prática social. Essa articulação cabe ao professor ou professora porque este é o responsável pela condução do ensino e a parte mais experiente na relação com os estudantes, contribuindo decisivamente para a síntese entre os conhecimentos e a prática social.

O papel do professor e da professora na educação tradicionalista se distancia dos caminhos adotados pelas pedagogias progressistas. Nestas, mantém-se o papel de autoridade epistemológica do processo educativo, mas em uma atuação sem autoritarismos, muito mais mediadora entre o conteúdo e o estudante. O professor ou professora é, portanto, responsável pela seleção, organização e ensino dos conteúdos sob sua incumbência, com vistas ao progresso da aprendizagem dos estudantes e a emancipação através do desenvolvimento da criticidade dos estudantes. O ensino, portanto, configura-se como o processo em que o professor ou professora é o sujeito responsável pela mediação e sintetização. Contribuindo para a compreensão de que o ensino se configura como um meio, Saviani (2010) o define:

[...] processo consciente, deliberado, sistemático, pelo qual se procura dotar os homens dos conhecimentos e habilidades referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade por meio das relações pedagógicas historicamente determinadas (p. 56).

No processo de ensino, a noção de mediação atribui importância à experiência do professor ou professora. Tardif (*apud* BEZERRA, 2018) inclui a experiência no conjunto dos saberes docentes, cuja conformação é resultado de um longo processo de construção e maturação. Nesse sentido, a experiência é dotada de relevância social, pois pode influenciar a leitura da realidade e, por conseguinte, a formação dos estudantes.

Aliando a contribuição de Tardif à importância da reflexão sobre a prática, compreende-se que a experiência não está relacionada tão somente à noção de tempo de trabalho, mas alia a este a ideia de ponderação sobre o fazer. Oliveira, L. (2014) auxilia neste esclarecimento ao afirmar que “a experiência não é resultante apenas do tempo de exercício da função, mas, sim, [deste] somado a um processo contínuo de reflexão crítica sobre esse exercício” (p. 12).

Nesse contexto, a escola resguarda a função essencial de socialização do saber elaborado, acumulado e sistematizado historicamente. É a instituição social de excelência da prática educativa e de acesso ao conhecimento, atuando como “mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado, locus privilegiado para propiciar às camadas populares instrumentos de acesso ao conhecimento científico” (SAVIANI, 2010, p. 56).

A mesma autora, nas discussões sobre os conteúdos que devem ser objetos de ensino escolar, aponta para a consideração da realidade social, defendendo que os conteúdos sejam selecionados a partir do acervo cultural disponível para, apenas

em seguida, serem convertidos em saber escolar, contexto que se relaciona tanto com a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes quanto com a leitura da realidade que deve envolver a prática educativa crítica.

2.2 EIXO DAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste item, apresentam-se as contribuições da aprendizagem histórico-cultural, relacionando a teoria cognitivista com as concepções comunicativas do ensino de idiomas. Apresenta-se também um breve histórico de concepções metodológicas e discutem-se conceitos da metodologia do ensino de Língua Inglesa. Contribuem para esta compreensão os estudos de Scarpa (2004), Saviani (2010), Moreira (2011), Oliveira, L. (2014) e Aranha (2006).

2.2.1: Contribuições da construção histórico-cultural da aprendizagem

Refletir sobre o ensino implica considerá-lo na perspectiva da promoção da aprendizagem. Nóvoa (2007, p. 6) lembra: “Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos estudantes”.

A aprendizagem deve ser compreendida como um processo imbricado nas relações dos seres humanos entre si e a realidade, considerando que “conhecimento não se separa da vida material da sociedade, é processo inerente à relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza, na produção e reprodução de sua existência” (SAVIANI, 2010, p. 58).

Observando as contribuições da psicologia da educação, compreende-se que as teorias behavioristas, ao explicar a aprendizagem a partir de comportamentos passíveis de observação, vão em sentido contrário às fundamentações teóricas adotadas nesta pesquisa. Pressupostos basilares do behaviorismo, como a associação estímulo-resposta e os reforços positivos ou negativos, o colocam ao lado do modelo empirista da ciência. A mencionada metáfora da *tabula rasa* de John Locke opõe-se à ideia de que o estudante carrega consigo conhecimentos prévios. Além disso, a suposição de que o estudante pode ser moldado, como defende o comportamentalismo, contradiz tanto as concepções emancipatórias da educação como os propósitos da Abordagem Lexical.

Em contrapartida, as teorias cognitivistas que admitem o pensamento como um fenômeno que não pode ser diretamente observável e buscam entender a

aprendizagem sem desconsiderar os processos mentais superiores mostram-se mais adequadas ao corpo teórico desta investigação. Assim, os estudos desenvolvidos nos campos da psicologia cognitiva e da linguística contribuem com as reflexões desta pesquisa, considerando as possibilidades de relações com a educação, em sentido amplo, e com o ensino de Língua Inglesa, em sentido específico.

As teorias desenvolvidas para explicar a aquisição da linguagem segundo uma perspectiva psicológica focaram, quase sempre, na aquisição da língua materna. Para elucidar essa aparente inadequação, Scarpa (2004) explica que o campo da aquisição da linguagem contempla muitas subáreas e tem sido objeto de discussão e análise tanto da psicologia cognitiva quanto da linguística, cada uma dessas ciências formando recortes próprios de estudos. Além disso, muitas vezes, quando a psicologia cognitiva se refere a “linguagem” ou “fala”, a linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira as compreende como “língua”, de onde poderíamos entender que a aquisição da linguagem pode ser tomada como aprendizagem de uma língua, pelo menos para as linhas delimitadas nesta pesquisa.

Nesse contexto, considerando a influência da materialidade histórica e do aspecto dialético da educação no arcabouço teórico desta investigação, as contribuições da psicologia cognitiva, sobretudo em Vygotsky, mostram-se adequadas pela compreensão de que a formação da personalidade sofre interferências do contexto histórico, social e cultural do indivíduo. Os fenômenos psíquicos são processos em movimento, o que quer dizer que as mudanças individuais têm raízes históricas, sociais e culturais.

Na visão de Vygotsky, existe um singular procedimento de reflexo da realidade na consciência do ser humano (DAVYDOV, 1981 *apud* SAVIANI, 2010). O comportamento é caracterizado, portanto, pela internalização das atividades humanas que foram socialmente e historicamente desenvolvidas. Para ele, o ser humano é uma pessoa social, constituída das relações sociais que foram incorporadas em um indivíduo (ARANHA, 2006).

A aprendizagem, nessa perspectiva, é dinâmica, socialmente elaborada e encontra, na relação com outros sujeitos, um dos fundamentos do processo de internalização, mediado por instrumentos e signos. Quanto à linguagem, a compreensão entre as pessoas é mediada pela fala, dotada essencialmente de significado generalizante. A comunicação humana só é possível porque o pensamento reflete uma realidade de conceitos construídos coletivamente. “Esses

conceitos não são fixos, mas construídos a partir de uma dialética indivíduo-sociedade, e sofrem constantes transformações conforme o grupo e o tempo.” (ARANHA, 2006, p. 267).

Vygotsky defende que o desenvolvimento da linguagem tem origens externas, sociais, e encontra lugar nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto (SCARPA, 2004). Nessa perspectiva, a linguagem é construída socialmente e realiza um movimento de representação mental para internalizar o que antes era externo. Vygotsky atribuiu especial atenção à fala da criança em suas pesquisas e estabelece que o principal momento do desenvolvimento intelectual humano acontece quando a fala e a atividade prática convergem.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1988 *apud* MOREIRA, 2011, p. 112).

Assim, é possível relacionar as instâncias cognitivistas com a concepção da linguagem enquanto comunicação entre as pessoas, com influência decisiva na formulação das concepções comunicativas no ensino de idiomas, sendo a Abordagem Lexical uma de suas conseqüentes expressões. Nesse sentido, o envolvimento com a realidade, comum no ensino de idiomas amparado pelas tendências comunicativas, se expressa através de atividades do cotidiano e colabora sobremaneira para o desenvolvimento intelectual no processo de aquisição da língua-alvo, ao promoverem o uso direto da fala.

Desse modo, a importância dada ao outro, ao trabalho coletivo e ao desenvolvimento da fala não mantêm relação com as concepções metodológicas que privilegiam a inatividade e a passividade dos estudantes diante de aulas meramente enciclopédicas em que a gramática e a tradução tenham um caráter dissociado da realidade e das possibilidades de comunicação.

Em Vygotsky, prevalece a ideia de que a troca comunicativa entre o estudante e seus interlocutores é tida como condição primordial no desenvolvimento linguístico (SCARPA, 2004). Destarte, a fala a que o sujeito está exposto é vista como importante fator de aprendizagem da língua, sendo o estudante diretamente influenciado pela fala que lhe é dirigida. Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sugerido por Vygotsky, pode ser utilizado para embasar o caráter eminentemente interativo do ensino comunicativo de idiomas. Ora, a orientação de alguém mais

experiente, como o professor ou professora, ou a colaboração dos colegas pode contribuir para a diminuição da diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial dos estudantes, definição própria do conceito de ZDP. Justifica-se, assim, a recorrência a atividades em pares e em grupos, naturais promotores de comunicação entre os estudantes.

2.2.2 Histórico e conceitos metodológicos do ensino de Língua Inglesa

Apoiando-se na divisão elaborada por Oliveira, L. (2014), há três grandes grupos metodológicos de ensino de Língua Inglesa. O primeiro grupo dominou as circunstâncias de ensino nos séculos XIX e início do século XX. Fazem parte deste grupo o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, a Abordagem Oral e o Método Audiolingual. O autor alerta que, embora essas concepções estejam localizadas no tempo, elas não se restringem, quanto ao uso, à época mencionada, o que implica dizer que é possível que tais concepções ainda sejam adotadas.

A partir da década de 1960, as fortes críticas ao estruturalismo que dominava a linguística fizeram com que o foco da linguagem se voltasse para o pragmatismo, passando a considerar os usuários da língua, o uso que estes fazem dela e a variação linguística. Esse contexto permitiu a criação de concepções de ensino idiomas que expressassem as novas ideias teóricas que a virada pragmática trazia. Era o ambiente propício para o surgimento dos chamados Métodos Alternativos ou Métodos de *designers*. Esse segundo grupo reúne o *Silent Way*, a *Suggestopedia* ou *Reservopedia*, o *Total Physical Response – TPR*, o *Community Language Learning – CLL* e o ensino de línguas baseado em competências. Oliveira, L. (2014) esclarece:

São assim chamados porque há um teórico específico por trás de cada um deles, um teórico que praticamente se identifica com o próprio método. Além dessa característica em comum, [as propostas] compartilham o fato de serem fortemente influenciadas pelas ideias humanistas que tomaram conta da década de 1960 (pp. 17-18).

O terceiro grupo, caracterizado pelas concepções comunicativas da linguagem, é formado pela Abordagem Natural, a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Baseada em Tarefas, a Abordagem Lexical e a Abordagem Comunicativa Intercultural.

No campo do surgimento dessas concepções mais comunicativas, o cenário a partir da década de 1970 fez com que vários linguistas passassem a focar a comunicação, influenciados pela interdependência dos países europeus após a consolidação do Mercado Comum Europeu e pela criação do Conselho da Europa.

Esse cenário exigiu a necessidade de ensinar as línguas europeias mais relevantes do ponto de vista econômico e político, com vistas à consolidação do bloco geopolítico que se formava (RICHARDS; RODGERS, 1986). Além disso, a ampliação dos estudos no campo do ensino de idiomas levou ao questionamento da competência estrutural, defendida por Chomsky (1978). Sobre o contexto linguístico da década de 1970, Lewis (1993) afirma:

Aprender uma língua era sinônimo de dominar a estrutura da língua, ou seja, de adquirir competência. A suposição tácita era de que uma vez dominado o sistema, seria possível dar origem a qualquer enunciado desejado (p. 11, tradução nossa).

A crítica ao conceito de competência de Chomsky precisa ser compreendida considerando os fundamentos que o levaram a defender as suas concepções. Chomsky entendia que a língua estaria isolada do que a transforma em um fenômeno social complexo, concordando, neste ponto, com a influência positivista do linguista suíço Saussure, que, no século XIX e começo do século XX, buscava atribuir à linguística as características da cientificidade necessária para elevá-la à categoria de ciência. Saussure excluía a fala e colocava a língua em um patamar proeminente em seus estudos, no famoso par *langue-parole*. Ademais, ele afastava de suas considerações alguns integrantes fundamentais da complexidade da linguagem, como os usuários, os usos sociais da língua, suas transformações históricas e as variações linguísticas (SAUSSURE, 2006).

Chomsky compreendia a realidade linguística a partir de dois conceitos: a competência e o desempenho. Para ele, a competência se define pelo conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua, enquanto o desempenho se define como o efetivo uso da língua em situações reais (CHOMSKY, 1978). Essa dualidade faz parte do cotidiano do ensino de línguas até os dias atuais, tamanha influência exercida nos estudos linguísticos. Chomsky rechaça o conceito de desempenho e passa a focar seus estudos na instância da competência, decisão que remete à desconsideração da fala e à centralidade do conceito de língua feita por Saussure.

A argumentação de Chomsky defende que o uso que o falante-ouvinte realiza da língua – seu desempenho linguístico – não retrata fielmente a sua competência na língua – seu conhecimento linguístico –, contribuindo para essa ausência de correspondência direta aspectos psicológicos e físicos, como timidez, irritação ou cansaço. Tais circunstâncias psicológicas e físicas acabavam por prejudicar a competência linguística através do esquecimento de palavras, repetição de termos,

sentenças incompletas e erros de concordância. Dessa forma, Chomsky constitui um falante-ouvinte ideal como objeto de apreciação da linguística, que habita uma comunidade linguística homogênea e uniforme, “realizando uma assepsia linguística justificável, talvez para seus propósitos, porém nefasta para o ensino de línguas.” (OLIVEIRA, L., 2014, p. 35-36).

Embora Saussure e Chomsky não tivessem o ensino de línguas como principal campo de desenvolvimento de suas pesquisas, as opções que fizeram trouxeram consequências importantes para esse campo. Desconsiderar os usuários, os usos, as variações e as transformações da língua compromete um ensino de línguas que almeje, tanto quanto possível, uma aprendizagem consistente e a prática social da língua no mundo real. Esta compreensão está atrelada à premissa de que não existe língua, nem usos de língua, sem usuários e ao fato de que desconsiderá-los implica na abstração dos conteúdos a serem ensinados, o que pode levar às opções metodológicas tradicionalistas.

Por sua vez, é parte essencial do campo das concepções metodológicas do ensino de idiomas a compreensão de conceitos como abordagem, método, *design*, técnica e procedimento. Considerado uma referência clássica para essa discussão, Anthony (1963) adota os termos abordagem, método e técnica. Sua perspectiva revela uma visão hierárquica entre tais conceitos, sendo a abordagem uma instância superior de teorias da linguagem que delineia, abaixo dela, o surgimento de um método de ensino. Para o autor, o conceito de método encerra uma definição pragmática: trata-se de um planejamento geral para apresentar e ensinar a língua. É o método que, por sua vez, levará ao uso de determinadas técnicas facilitadoras do ensino em sala de aula.

A visão de Richards e Rodgers (1986), mais adequada para esta pesquisa, desenvolve os termos método, abordagem, *design* e procedimento. Na visão desses autores, não existe um encadeamento hierárquico, mas um caráter conjuntural entre tais conceitos. Desse modo, para os autores mencionados, o termo método passa a ser utilizado para caracterizar um conjunto formado por abordagem, *design* e procedimento. Nesse sentido, a abordagem refere-se a “teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem de línguas que servem de fonte para práticas e princípios no ensino de línguas” (p. 16).

No que se refere a *design*, os autores o definem como princípios teórico-organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o

planejamento, a avaliação e a escolha de materiais didáticos. O conceito de procedimento, por sua vez, diz respeito à execução didática que implementa na realidade e no cotidiano aquilo que está delineado no *design*, explicitando as atitudes esperadas de professores, professoras e estudantes durante uma atividade (OLIVEIRA, L., 2014). Como exemplo de procedimentos, podem ser citados o trabalho em duplas, o grifo de palavras em um texto, entre outras.

Considerando a pluralidade de concepções existentes, esta investigação garante a possibilidade de que os docentes do IFPE mantenham suas convicções educacionais, inclusive adaptando, se for o caso, *designs* e procedimentos de acordo com as finalidades a que se propõem. A liberdade metodológica e a autonomia epistemológica do professor e da professora ficam, desse modo, resguardadas. Essa consideração é primordial para que o uso da Abordagem Lexical possa, igualmente, configurar-se como uma possibilidade.

2.3 EIXO DAS CONCEPÇÕES LEXICAIS

O eixo das concepções lexicais relaciona a Abordagem Lexical no ensino de Língua Inglesa, o conhecimento prévio e o conceito de problematização da prática social. Os principais autores discutidos são Lewis (1993, 2008), Oliveira, L. (2014) e Saviani (2012).

2.3.1 A Abordagem Lexical

A Abordagem Lexical, inserida no campo das concepções comunicativas de ensino de Língua Inglesa, surge no início da década de 1990 a partir do contexto de crítica do paradigma *Presentation – Practice – Production (PPP)*, procedimentos que separam completamente os momentos de apresentação, prática controlada e produção mais livre do conteúdo ensinado. O *PPP* começa a ser visto como uma compartimentação sem sentido, alheia aos aspectos centrais da comunicação e um modelo que cobriria apenas aspectos diminutos e periféricos da língua necessária para o uso comunicativo (LEWIS, 1993).

De modo abrangente, uma das principais metas da concepção comunicativa no ensino de Língua Inglesa, princípio da Abordagem Lexical, é propiciar ao estudante a possibilidade de mobilizar recursos para uma melhor comunicação. Mais especificamente, a finalidade do ensino será alcançada quando o estudante

desenvolver a capacidade de compreender e fazer-se compreendido, interagindo no maior número possível de situações de comunicação.

Desse modo, discordando da importância exacerbada que era dada às estruturas gramaticais, Lewis (1993, 2008) concentra esforços na construção da Abordagem Lexical, desenvolvendo muitos dos pressupostos teóricos de sua proposta a partir dos princípios comunicativos, ao conceber a língua como um modo de comunicação para a prática social, pressupondo, desde o início, a ausência da neutralidade linguística.

Nesse contexto, o papel do professor ou da professora deve ser o de mediar e facilitar a aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, o estudante não pode ser considerado um sujeito passivo ou mero reprodutor de hábitos modelados pelo professor. Neste processo, as imprecisões cometidas pelos estudantes são compreensíveis e úteis, uma vez que a aprendizagem é compreendida como um processo em que os desvios integram a naturalidade da comunicação (OLIVEIRA, L., 2014).

Como alternativa ao *PPP*, a Abordagem Lexical apresenta o paradigma *Observe – Hypothesize – Experiment (OHE)*. Neste modelo, a observação de aspectos reais da língua permite aos estudantes a elaboração de hipóteses sobre o funcionamento da língua e a experimentação criativa em diferentes contextos. O *OHE* difere do *PPP* por presumir a capacidade de atividade autônoma do estudante para observar, criar hipóteses sobre o funcionamento da língua e experimentá-las. Além dessa distinção, o paradigma *OHE* admite a flexibilização sequencial de seus elementos, de modo que Observação, Hipótese e Experimentação podem ocupar qualquer lugar na ordenação didática, contribuindo com a noção de ciclos, onde a ausência de linearidade encontra semelhança com a comunicação real.

Afastando a ênfase nas minúcias gramaticais e compreendendo-as como coadjuvantes da produção linguística pelo menos até os níveis pré-intermediários, Lewis (1993, 2008) estabelece o princípio fundamental para a produção de sentidos: a língua é um léxico gramaticalizado e não o inverso.

A visão padrão divide a língua em gramática (estrutura) e vocabulário (palavras); a Abordagem Lexical desafia essa visão fundamental da língua. Em vez disso, a Abordagem Lexical argumenta que a língua consiste em partes [*chunks*] que, quando combinadas, produzem texto coerente e contínuo. (LEWIS, 2008, p. 7, tradução nossa).

O termo “*chunk*”, caro à Abordagem Lexical e geralmente traduzido como bloco

de palavras, ganhou popularidade no campo do ensino de Língua Inglesa pela generalidade que o termo carrega. Mais precisamente, o termo diz respeito aos itens lexicais – palavras, coocorrências, expressões fixas e expressões semifixas que, ao se constituírem em padrões lexicais a partir de seu uso real, contribuem para formar os paradigmas associativos e estruturais da língua.

As expressões fixas e semifixas, recorte utilizado nesta investigação, dizem respeito a *chunks* que permitem nenhuma ou pouca mudança em seus padrões. Para a Abordagem Lexical, em situações de uso real da língua, a ocorrência de expressões fixas e semifixas é intensa e maior do que a ocorrência de uso de palavras isoladas ou reunidas sem constituírem um padrão lexical.

Um possível desdobramento do uso de expressões fixas e semifixas no ensino de Língua Inglesa seria o fomento da construção de significado, na medida em que busca dirigir a atenção dos estudantes para a ocorrência de enunciados mais prováveis em vez da ocorrência de enunciados possíveis. A esse respeito, Lewis (2008, p.12, tradução nossa) defende que “enquanto os linguistas podem estar preocupados com o possível, o ensino de línguas pode, de modo mais útil, direcionar a atenção dos estudantes para exemplos altamente prováveis”.

Dentro desse pensamento, a atribuição de significado e o direcionamento da atenção dos estudantes ocorrem pelo fato de que os enunciados mais prováveis são mais utilizados em contextos reais. Ora, em linguagem, as ocorrências possíveis não são sempre as mais prováveis. O ensino de Língua Inglesa pautado pelas possibilidades de enunciação alinha a linguagem ao campo do ideal, afastando a aprendizagem do mundo real, onde os enunciados mais prováveis acontecem a todo instante.

Além disso, nos enunciados possíveis, as ideias figuram como superiores à realidade material concreta (dos enunciados prováveis, efetivamente ocorrentes na língua). Ao contrário, esta pesquisa visa à primazia da realidade material — a prática social (SAVIANI, 1987) — como balizadora do ensino. Contribuindo com a compreensão deste horizonte, ao defender que o trabalho docente não pode perder de vista a concretude da existência, Pimenta (2012) afirma:

Que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada) (p. 27).

Desse modo, o ensino de Língua Inglesa através de expressões fixas e semifixas da Língua Inglesa mantém resguardada a relação com a realidade concreta dos estudantes, considerando um ensino que busque o desenvolvimento de suas capacidades de, inicialmente, perceberem os padrões de funcionamento real do idioma e, posteriormente, utilizarem *chunks* em situações reais de comunicação.

Outro desdobramento do uso de expressões fixas e semifixas seria um maior aproveitamento do tempo de aula, na medida em que o tempo usado com descrições gramaticais sem qualquer amparo na realidade dos estudantes poderia ser reduzido. Oliveira, L. (2014, p. 73-74) observa que “aloca-se muito mais tempo para o tratamento das estruturas gramaticais do que para o tratamento dos itens lexicais”. Esse tempo poderia ser mais bem utilizado na prática real da língua, sem impedir que outros conteúdos mais aprofundados possam ser acessados pelos estudantes.

Assim, o léxico é elevado à posição de centralidade na Abordagem Lexical, sendo definido como o conjunto abrangente de palavras e ocorrências de uma língua. Não pode, portanto, ser confundido com o conceito de vocabulário, que define um conjunto de palavras usadas em um contexto mais restrito. Sobre essas definições, Lewis (2008) afirma:

Além de palavras isoladas, [o léxico] contém partes de frases, expressões idiomáticas e inclusive expressões completas. O léxico da língua é consideravelmente maior do que qualquer lista de palavras daquela língua (p. 7, tradução nossa).

A Abordagem Lexical nega a visão de língua enquanto uma idealização abstrata e considera fundamentais as pesquisas desenvolvidas pela linguística de *corpus*. Esse ramo da ciência da linguagem trabalha com a compilação extensiva das ocorrências da língua presentes em textos orais e escritos que tenham sido autenticamente criados por usuários reais do idioma. Os *corpora* tornam-se, assim, valiosas fontes de dados para que os conteúdos programáticos das aulas de Língua Inglesa possam ser elaborados a partir da realidade da prática social.

Com o intuito de contribuir para a aprendizagem e diminuir a inibição e o estresse dos estudantes diante de um novo idioma, principalmente no início do processo, a Abordagem Lexical admite a tradução, mas dos itens lexicais trabalhados e de modo contextualizado. Ademais, os exercícios escritos extensos devem ser adiados o quanto possível para os níveis mais avançados. Havendo necessidade e espaço para a prática destes, além de breves, devem ter níveis baixos de

complexidade.

A Abordagem Lexical admite a possibilidade do uso de *drills*¹, reconhecidamente uma influência do Método Audiolingual², e dos quadros de substituição de palavras, comuns na Abordagem Oral³. Tal admissão, no entanto, não é irrestrita. “Ironicamente, o desacreditado ‘*grammar drill*’ pode retornar – modificado e de modo restrito – para ajudar os estudantes a aprenderem segmentos de itens lexicais” (LEWIS, 1993, p. 127, tradução nossa). Desse modo, há um esforço para que a língua seja vista de modo mais amplo e integrado, reconhecendo que um bloco de palavras pode ser usado para se ensinar um item lexical, uma unidade fonológica e um *input* gramatical contextualizado, em vez de tentar segmentar a língua em partes cada vez menores, lembrando o estruturalismo positivista.

Este embasamento teórico não pretende sustentar a ideia de mera abolição dos conteúdos gramaticais sem uma reflexão crítica a respeito de sua utilização. A gramática tem o seu lugar reconhecido na linguagem enquanto elemento estruturante da língua. No entanto, o que se busca é rechaçar a ideia de que o domínio de uma metalinguagem técnica significa o efetivo uso social de uma língua. A esse respeito, Possenti (1996, p. 53) esclarece que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. [...] saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. [...] saber usar regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra”. O mesmo autor também afirma:

Sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com os adultos e outras crianças para pedir coisas, xingar, reclamar ou brincar, do que alguém que tenha estudado a gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano para passear numa cidade brasileira (POSSENTI, 2012, p. 53).

A gramática, portanto, não é língua, mas parte dela, como elemento estruturante e não como uma coleção de regras a serem memorizadas ou exercitadas sem a realidade da prática social. Admitir esse pressuposto influencia sobremaneira o ensino de Língua Inglesa, tanto no que diz respeito às concepções de língua adotadas quanto às questões metodológicas envolvidas.

Não é incomum, no entanto, a alegação da falta de conhecimento em Língua Inglesa por parte de muitos estudantes. Por várias vezes, porém, essa afirmação

¹ Exercícios com frases-modelo e substituição de termos.

² Método de influência behaviorista cujo propósito é o condicionamento e a construção de hábitos linguísticos através da repetição e da imitação.

³ Desdobramento do Método Direto para o desenvolvimento da oralidade através do controle vocabular.

considera conhecimentos estruturantes da língua, quase sempre gramaticais e tradicionais, influenciados por experiências de aprendizagem pregressas.

A existência de conhecimento prévio dos estudantes é condição facilitadora do ensino. Para Ausubel (2000 *apud* MOREIRA, 2011) trata-se do fator isolado que mais influencia a aprendizagem. Quanto maior o conhecimento prévio, maiores as possibilidades de aprofundamento e de organização sistemática de conteúdo. No contexto de trabalho no IFPE, é possível reconhecer a existência de conhecimento prévio entre os estudantes que os habilita, por exemplo, à identificação e ao emprego de diversos itens lexicais. Esse conhecimento tem sido construído como consequência do aspecto globalizado do idioma, através de intensa exposição dos estudantes a suportes em Língua Inglesa como filmes, músicas, séries, livros, redes sociais, internet, aplicativos, jogos, aparelhos eletrônicos, entre outros. No entanto, tal conhecimento prévio encontra-se, muitas vezes, em estágio ainda não sistematizado ou não reconhecido. Nesse sentido, em um momento inicial, é mais provável que os estudantes reconheçam determinados itens lexicais do que sejam capazes de usá-los produtivamente.

2.3.2 Problemática e itens lexicais

De acordo com Saviani (2012), em vez de recorrer ao conceito de problema difundido pela Escola Nova, ou à mera exposição de novos conhecimentos por parte do professor, como na pedagogia tradicional, é preciso evocar o conceito de problematização no âmbito do ensino. A problematização consiste em recorrer, primordialmente, à identificação apropriada dos principais problemas que a prática social dos estudantes apresenta. A problematização reflete a necessidade de se conhecer quais questões precisam de resolução na realidade social dos estudantes. Somente a partir dessa identificação inicial seria possível indicar quais conhecimentos acumulados pela humanidade precisariam ser estudados, mantendo em vista o horizonte da emancipação.

Em um movimento de aproximação entre o conceito de problematização e o ensino de Língua Inglesa, observa-se que a identificação apropriada dos problemas enfrentados pelos estudantes com o idioma na prática social pode contribuir para uma mudança tanto de orientação pedagógica quanto de atuação social, cenário improvável dentro das perspectivas da Escola Nova e da pedagogia tradicional.

Por um lado, a perspectiva redutora da Escola Nova em promover o ensino a partir da existência de um problema pré-estabelecido, que precisa de uma solução imediata, pode determinar a habilidade linguística do estudante de modo impreciso, ao não levar em conta a complexidade que a prática social impõe. Por sua vez, a insistência da pedagogia tradicional na exposição estéril do conhecimento teórico, que em termos de conteúdo de Língua Inglesa frequentemente se expressa através de regras de gramática normativa ou de listas de vocabulário para memorização, se distancia da realidade social e do uso concreto do idioma, implicando em pouco benefício real para o estudante.

Sob a perspectiva da problematização, a identificação apropriada dos problemas enfrentados pelos estudantes com o idioma pode ter, como ponto de partida, os itens lexicais em Língua Inglesa que fazem parte da realidade social dos estudantes, frequentemente evidenciados a partir das necessidades e interesses em leituras, músicas, jogos, aparelhos eletrônicos, aplicativos, filmes, séries, entre outros. Os estudantes, em geral, demonstram curiosidade de aprender palavras e expressões relacionadas com os itens lexicais a que têm acesso.

No entanto, ao refletir sobre a influência linguística a que os estudantes estão expostos e seu reflexo em termos de aquisição de itens lexicais, podemos entender que a compreensão dos estudantes em relação à Língua Inglesa, mesmo no caso dos estudantes com maior conhecimento prévio, encontra-se, pelo menos inicialmente, no nível do sincretismo (SAVIANI, 2012), muitas vezes desprovido de consciência sociopolítica e de emancipação.

Por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2012, p. 71).

Mesmo considerando a existência de itens lexicais previamente conhecidos e as possibilidades que tal conhecimento pode conceder ao desenvolvimento linguístico, o ensino de Língua Inglesa não pode prescindir, sob a atuação do professor, da conscientização do papel que a aprendizagem do idioma pode representar no sentido da emancipação do indivíduo.

Desse modo, o ensino de Língua Inglesa não pode estar alienado das necessidades sociais de comunicação dos estudantes, perspectiva defendida pela problematização. É possível tirar proveito das influências linguísticas enquanto produção humana a que os estudantes têm acesso em um movimento de apropriação

crítica, estabelecendo uma relação metodológica adequada, no sentido da ampliação e da socialização do conhecimento. Significa, assim, trazer para a sala de aula o contexto de uso social da Língua Inglesa com vistas a não artificializar o ensino nem distanciar os estudantes da realidade. Nesse movimento, a realidade é influenciadora não apenas do ensino, mas também das concepções metodológicas adotadas.

2.4 EIXO DAS CONTRADIÇÕES

O eixo das contradições discute a leitura e a habilidade de fala a partir da análise de diretrizes norteadoras oficiais e as contribuições de Marcuschi (2010) e Freitas, Machado e Teixeira (2016). Além disso, argumenta sobre a coexistência de duas “espécies” de ensino de Língua Inglesa na educação brasileira e sobre a autonomia didática necessária ao trabalho docente.

2.4.1 Leitura, habilidade de fala e diretrizes oficiais

O grupo das quatro habilidades da língua é comumente dividido em habilidades receptivas e produtivas. As habilidades receptivas – leitura e audição – “são os modos pelos quais as pessoas extraem o significado do discurso que veem ou ouvem” (HARMER, 2001, p. 199, tradução nossa). Por sua vez, as habilidades produtivas – fala e escrita – são aquelas em que a produção da linguagem é diretamente requerida do estudante e exigem daquele que produz o discurso um adequado nível de estruturação: “Para que a comunicação tenha êxito, temos que estruturar nosso discurso de tal modo que ele seja entendido por nossos ouvintes ou leitores” (HARMER, 2001, p. 246, tradução nossa).

A partir dessa distinção, é possível observar a existência de uma relação intrínseca entre as habilidades receptivas e produtivas, considerando que a recepção de um texto, seja ele escrito ou oral só é possível, por óbvio, devido a sua produção prévia. Apesar de alguns avanços recentes, ao longo do tempo, o principal foco do trabalho com a Língua Inglesa no Ensino Médio brasileiro tem sido o desenvolvimento da habilidade de leitura, enfatizada tanto por diretrizes oficiais quanto por boa parte dos livros didáticos disponíveis.

Ademais, o nível de leitura mais recorrentemente ensinado não costuma ultrapassar a decodificação, caráter mais imediato e de mais fácil desenvolvimento.

Entretanto, decodificar um texto não implica, necessariamente, a compreensão de seus aspectos mais complexos. Além de meramente decifrar palavras, a compreensão demanda uma leitura aprofundada do texto e a capacidade de, através dele e extrapolando-o, estabelecer relações e conexões com a realidade do mundo que envolve o leitor e o influencia. De acordo com Cosson (2014):

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (p. 36).

Nesse sentido, alguns documentos oficiais deixam claro o destaque para a leitura já desde os primeiros níveis do ensino de Língua Inglesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCNLE (BRASIL, 1998) preconizam, com respeito aos terceiro e quarto ciclos ainda do Ensino Fundamental:

O uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (p. 20).

Sob o prisma das discussões linguísticas mais contemporâneas, os argumentos utilizados nos PCNLE (BRASIL, 1998) para a ênfase na leitura são questionáveis e contraditórios. De início, questiona-se a hipótese de que o uso de uma língua estrangeira esteja mais vinculado à leitura, considerando as quatro habilidades da língua (HARMER, 2001) e o acesso cada vez maior a recursos em áudio e vídeo, em que o uso da fala tem sido cada vez mais abundante. Em seguida, seria preciso que o documento esclarecesse a definição de “literatura técnica”, termo que pode ter uma amplitude de significados. Pode-se questionar também o argumento restritivo de que “os únicos exames formais em Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 20) sejam o vestibular e a admissão a cursos de pós-graduação, negando a existência de uma série de exames certificadores promovidos por diversas instituições formais. Além disso, a argumentação de que a leitura “é a habilidade que o estudante pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20) revela a inobservância de que a fala é a habilidade mais imediata e mais direta no âmbito social, inclusive do ponto de vista do desenvolvimento humano. Freitas, Machado e Teixeira (2016) observam que:

A fala, por sua vez, é, em geral, mais espontânea e imediata [...]. A língua falada pressupõe contato direto com o interlocutor, sendo que na maioria das

vezes sua produção e recepção ocorrem em um mesmo momento. Isso a torna mais dinâmica, espontânea e vulnerável a constantes modificações (p. 201).

Embora esta investigação concorde com o argumento de que a leitura atende às necessidades da educação formal, os PCNLE (BRASIL, 1998) vinculam exacerbadamente o uso de uma língua estrangeira a essa habilidade, acabando por conceder-lhe um sentido de primazia que não faz parte da prática social dos estudantes. Marcuschi (1997) esclarece, ao refletir sobre a primazia da fala:

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala*, mas não como um *ser que escreve*, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. (p. 120, grifos do autor).

Ainda nesse sentido, a ênfase na leitura em diretrizes oficiais chega a considerar a fala como uma habilidade irrelevante. Os PCNLE (BRASIL, 1998) registram: “Considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil *não leva em conta o critério de relevância social* para a sua aprendizagem” (p. 20, grifo nosso); e em outro ponto: “Com exceção [...] de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura” (p. 20). Tais argumentos deixam clara a proeminência da leitura em detrimento da fala.

Outro documento oficial, o Documento Complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+EM (BRASIL, 2007b), caminha em direção semelhante:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (p. 97).

Cabe ressaltar a forte influência do caráter da pedagogia por competências presente no documento citado, além de uma contradição flagrante: “o domínio de técnicas de leitura” e a “identificação de índices de interpretação textual” não exigem o ensino da língua, mas de estratégias promotoras de compreensão típicas do ensino de inglês instrumental.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM

(BRASIL, 2000), embora a ênfase na leitura não esteja mencionada de forma tão explícita como nos documentos discutidos anteriormente, é possível identificar seu caráter igualmente instrumental. A partir da análise da listagem presente no documento das competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira, apenas uma diz respeito ao uso efetivo da língua. Mesmo assim, esse uso está delineado como mero instrumento de acesso a informações sobre outras culturas e grupos sociais, desconsiderando completamente a dimensão emancipatória que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode propiciar.

Ainda no caso dos PCNEM (BRASIL, 2000), as outras sete competências e habilidades são expressas através dos termos *compreender* (duas vezes), *saber distinguir*, *analisar*, *conhecer*, *escolher* e *utilizar mecanismos e estratégias*. A análise dos termos utilizados permite observar a natureza instrumental que o documento pretende conceder ao ensino de Língua Inglesa. Ora, a distinção já esclarecida entre competência e desempenho (CHOMSKY, 1978) contribui para a compreensão de que saber *sobre* uma língua não significa, necessariamente, saber *usá-la* em situações reais.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) desenvolve uma concepção compartimentada da educação, em consonância com as expressões ideológicas de conformação e de reprodução que refletem aspectos tecnicistas e de manutenção do modo atual de produção. No que diz respeito à Língua Inglesa, embora a BNCC (BRASIL, 2018) admita o aspecto comunicativo da Língua Inglesa em um mundo globalizado e considere seu contexto político e social, a nova base nacional não visa a aprofundar a construção histórico-crítica desse contexto nem seus fundamentos filosóficos e ideológicos.

Em que pese a tendência comunicativa, uma contradição se apresenta a partir do momento em que a BNCC (BRASIL, 2018) argumenta que os conhecimentos linguísticos, preconizados como contextualizados, se dispõem para a análise e a reflexão *sobre* a língua, o que remete à ênfase de Saussure (2006) e de Chomsky (1978) em aspectos da língua e não no uso da língua em si.

Além disso, ao enfatizar os conhecimentos linguísticos a serviço de práticas utilitárias, mas descartar uma apropriação reflexiva mais profunda, a BNCC (BRASIL, 2018) afasta-se da possibilidade de uso da língua enquanto instrumento para emancipação. Assim, outra contradição se apresenta, embora o documento defenda expressamente a possibilidade de aumento da participação e da circulação de

peessoas que dominem a Língua Inglesa em um processo de significação contínuo, contextualizado, dialógico e ideológico.

Antes considerada uma língua estrangeira, a BNCC (BRASIL, 2018) passa agora a entender a Língua Inglesa como uma língua franca, denominação que a compreende como um idioma que várias pessoas, independentemente de seus países de origem, adotam para a comunicação entre si. Assim, a Língua Inglesa deixa de ser vista como pertencente exclusivamente a um ou outro país, e torna-se uma língua internacional.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 237).

Para ser coerente com essa nova definição do idioma, o ensino de Língua Inglesa não pode estar limitado à leitura, interpretação e resolução de problemas. A oralidade passa, assim, a ter espaço a partir de atividades com foco na compreensão auditiva e na produção da fala. Essa conjuntura certamente se configura como uma oportunidade de reflexão acerca das concepções metodológicas utilizadas, cerne desta investigação, como observa Trevisan (2019):

Isto traz outro desafio, o metodológico, uma vez que torna imprescindível que o professor trabalhe de outras formas em sala, não mais no ensino exclusivo de regras, numa abordagem mais tecnicista, mas do uso discursivo da língua, com materiais variados e atendendo às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social (n. p.).

Este cenário desafiador ganha ainda mais relevância quando consideradas algumas características crônicas do ensino de Língua Inglesa da educação formal brasileira que, entre outros, apontam para um conhecimento linguístico limitado do idioma por parte de muitos professores e para a ausência de reflexão sobre os aspectos metodológicos que orientam o trabalho docente.

2.4.2 “Espécies” de ensino de Língua Inglesa e autonomia docente

Parecem coexistir, no Brasil, duas “espécies” de ensino de Língua Inglesa. De um lado, existem os mais variados cursos livres de inglês, voltados muitas vezes para a exploração do sonho ou da necessidade da aprendizagem do idioma. Nesses

cursos, muitas vezes organizados no modelo de franquias, o perfil do professor ou professora de inglês tem características específicas e diretamente relacionadas com a identidade do curso, assim como o material didático utilizado, a estrutura física das salas de aula e o trabalho metodológico em si, pautado frequentemente por planos de aula inflexíveis e construídos por algum *designer* de métodos.

No outro lado, há o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, comumente chamado de “inglês de escola”, em uma alusão sutil à ausência de qualidade e frequentemente caracterizado de maneira distinta dos cursos livres, com material didático muitas vezes incoerente em relação aos temas trabalhados, professores com formação insuficiente, grande número de estudantes por sala, recursos escassos, carga horária restrita, mas principalmente, com concepções metodológicas questionáveis ou não reflexivas. A respeito dessa coexistência, Oliveira (2011) explica:

O que se supõe em nosso país é que a língua estrangeira só pode ser aprendida nos cursos livres de língua (ou em um país onde a língua é falada cotidianamente) [...] Essa realidade é também reconhecida pelos PCNs, que dizem que “a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de língua tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas” (p. 86).

Embora se reconheça um caminho de melhorias ao longo do tempo, essa coexistência revela contradições intrigantes sobre a qualidade da educação brasileira, pelo menos no que diz respeito à Língua Inglesa. A necessidade de recorrer a um curso de inglês parece atestar a falta de qualidade do ensino desse idioma nas escolas.

Considerando as especificidades do ensino de Língua Inglesa, as possibilidades metodológicas exigem, como já exposto, uma reflexão sobre a prática. Essa ponderação, filosófica e conceitual, precisa ser bastante criteriosa por parte do professor quanto ao trabalho a ser desenvolvido com os estudantes. Não se pode simplesmente ensinar “de qualquer jeito”. Luckesi (2011) contribui para essa compreensão:

Nas relações entre filosofia e educação, só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia — e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. Não há como se processar uma ação pedagógica sem uma correspondente reflexão filosófica. Se a reflexão filosófica não foi realizada conscientemente, ela o será sob a forma do “senso comum” assimilada ao longo da convivência dentro de um grupo (pp. 46-47).

Conceitualmente, nas escolas da educação formal, ensinar a Língua Inglesa

“de qualquer jeito” muitas vezes significa enveredar pelo Método Gramática-Tradução, opção marcadamente caracterizada, como já exposto, por uma visão de língua alienante, por encontrar-se desvencilhada da realidade crítica. Nesse contexto, a formação de professores tem papel essencial na construção de uma visão de mundo crítica que propicie a compreensão não somente das dimensões práticas do ensino, mas também de suas dimensões teóricas e na profundidade dos fundamentos que o caracterizam.

De acordo com Daniel (2009), diversos estudos na área de formação de professores de línguas indicam a necessidade de propostas de formação em que o professor não esteja subordinado a padrões pré-definidos que muitas vezes não têm nenhuma relação com o contexto que circunda o trabalho docente. Essa mudança de perspectiva só pode ser fruto de um processo gradativo que exige reflexão e aprofundamento teórico. A meta primordial dessa nova visão de formação é o desenvolvimento da autonomia do professor, cenário que lhe confere, ao mesmo tempo, empoderamento e responsabilidade. Conforme Daniel (2009):

Essa autonomia implica responsabilidade, pois sua prática não mais será baseada em “receitas” advindas de sua formação inicial, ao contrário, ele deverá estar suficientemente embasado teoricamente para fazer escolhas justificadas e o mesmo deverá estar consciente que sua formação não está acabada. Ocorre, portanto, um empoderamento do professor, pois ele será o responsável por suas ações, as quais deverão ocorrer após análise criteriosa de seu contexto, estando o profissional consciente de que estas terão repercussões além-sala (p. 36).

A questão da autonomia didática também é defendida como necessária por Azzi (2012), que a compreende como o direcionamento que o docente dá a seu trabalho, cuja responsabilidade, para esta autora, deve ser compartilhada com os estudantes.

O professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação (p. 40).

A relevância da autonomia, portanto, relaciona-se com o processo de conscientização profissional desenvolvido pela reflexão sobre o trabalho docente. No IFPE, a autonomia didática é um dos aspectos caracterizadores do trabalho dos professores e professoras de Língua Inglesa. A instituição, obviamente distinta dos cursos livres de inglês, não tem uma determinação metodológica reguladora do ensino de Língua Inglesa. Os docentes têm, assim, a liberdade intelectual e a autonomia necessárias para, individualmente, tomarem caminhos metodológicos diversos.

Esta investigação, por conseguinte, compreende que o contexto organizacional do IFPE concede espaço aos professores e professoras para a reflexão crítica sobre os fundamentos filosóficos e ideológicos que caracterizam o ensino de Língua Inglesa e suas implicações no cotidiano dos estudantes. Além disso, resta presente a possibilidade da execução de um trabalho de ensino de Língua Inglesa com qualidade e relevância na vida prática dos estudantes. Essa possibilidade de reflexão é fundamental para a consolidação de uma “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos.” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 3).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo caracteriza a pesquisa realizada, contemplando o local do seu desenvolvimento, seus participantes, a descrição dos instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, além dos protocolos de ética seguidos. Há espaço ainda para o processo de elaboração do produto educacional, remate de todo o processo investigativo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram elaborados segundo uma abordagem qualitativa. Tal perspectiva entende que um fenômeno pode ser mais bem compreendido quando não se despreza o contexto do qual faz parte, devendo ser analisado segundo um olhar de integração. Conforme Oliveira M. (2014), a abordagem qualitativa pode ser caracterizada como “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (p. 37). Entende-se que a pesquisa puramente quantificadora pode, muitas vezes, afastar-se da prática e da relevância para as camadas da população que precisam de transformação social (DEMO, 2012). Conforme essa perspectiva, este trabalho não venera a quantificação, embora não prescindir radicalmente da consideração de aspectos quantitativos.

A abordagem qualitativa do processo investigativo exige um diagnóstico adequado da realidade. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesta abordagem, o pesquisador precisa reconhecer-se diante da realidade conforme uma visão complexa e holística. Nesse sentido, esta investigação manteve o foco no presente (MARCONI; LAKATOS, 2017), porém buscou compreender os fenômenos estudados consoante a influência da construção histórico-dialética (DEMO, 2012), segundo a qual a materialidade histórica dos seres humanos, essencialmente sociais, influencia o movimento do pensamento no processo de descoberta de suas formas de organização.

Esse enfoque coaduna-se com os referenciais teóricos detalhados neste trabalho, notadamente no que diz respeito à percepção da educação enquanto uma instância dialética (LUCKESI, 2011), ao exame dos desdobramentos históricos das

concepções metodológicas e ao valor dado, ao longo do tempo, ao desenvolvimento da habilidade de fala no ensino de Língua Inglesa.

Quanto ao local de pesquisa, esta investigação foi desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, instituição criada pela Lei nº 11.892 de 2008 e compreendida, conforme apresentado no referencial teórico desta investigação, como resultado de um processo de desdobramentos históricos que influenciaram a sistematização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Atualmente, o IFPE é constituído por dezesseis campi e pelo menos 19 polos de Educação a Distância, e tem ampliado o número de vagas disponibilizadas a cada processo de admissão de estudantes, correspondendo a 4.942 vagas para ingresso no período 2021.1 (IFPE, 2021).

Os participantes da pesquisa fazem parte do grupo de professores e professoras de Língua Inglesa do IFPE. De acordo com levantamento realizado junto a Diretoria de Gestão de Pessoas - DGPE, o número total de professores e professoras desse componente corresponde a 39, distribuídos entre 16 campi. Todos os esclarecimentos necessários foram fornecidos e os termos formalizadores do consentimento para a participação foram enviados virtualmente. Não foram aplicados critérios de exclusão ou de seleção entre os participantes da pesquisa.

Ressalta-se que a fase da construção do projeto desta pesquisa previa a aplicação em sala de aula de uma sequência didática construída segundo pressupostos da Abordagem Lexical. No entanto, diante da suspensão das aulas presenciais devido ao contexto da pandemia de Covid-19, foi necessário, após discussões com a orientadora de pesquisa, recorrer à seguinte readequação: a sequência didática referida passaria a ser analisada pelos professores e professoras de Língua Inglesa também através de um questionário, no sentido de analisar as possibilidades de sua utilização.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Tendo em vista os objetivos geral e específicos desta investigação, além da testagem do produto educacional, a técnica de coleta de dados adotada foi o questionário misto. Tal técnica é definida como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 94).

Aplicados remotamente através do *Google Forms*, ferramenta adotada pela conveniência, segurança e praticidade que oferece, os três questionários utilizados (APÊNDICES A, B e D) foram influenciados pelas particularidades das interações que se estabelecem no espaço virtual. Assim, considerando tais especificidades, o contexto da coleta de dados desta investigação foi caracterizado pela concessão de prazos flexíveis para o envio das respostas e pelo envio virtual dos termos de aquiescência para a participação na investigação.

O primeiro questionário elaborado buscou conhecer aspectos da formação e das opções metodológicas dos professores e professoras, os critérios que direcionam suas escolhas didáticas, as técnicas e procedimentos utilizados e a eventual receptividade para um trabalho pautado pela Abordagem Lexical; o segundo questionário buscou conhecer as impressões de professores e professoras sobre uma sequência didática construída para o ensino da habilidade básica de fala da Língua Inglesa através de expressões fixas e semifixas da abordagem mencionada. Por sua vez, o terceiro questionário buscou aferir a testagem da cartilha pedagógica elaborada como produto educacional desta investigação. 23 participantes responderam ao primeiro questionário; 11 responderam o segundo; e 10 replicaram o terceiro questionário da pesquisa, após contato por *e-mail*, telefone e aplicativos de mensagens. Apesar das tentativas, não se conseguiu contato ou respostas dos demais professores e professoras.

O processo de coleta de dados obedeceu aos critérios indicados por Bardin (2016): a Regra da Pertinência, que preconiza que os instrumentos de coleta adotados sejam adequados para os objetivos da análise a ser desenvolvida; a Regra da Homogeneidade, que exige que todas as respostas sejam obtidas através do mesmo instrumento de coleta e dadas por indivíduos pertencentes a um mesmo grupo de sujeitos de pesquisa; e, finalmente, as Regras da Exaustividade e da Não-Seleatividade, segundo as quais nenhuma resposta pode ser descartada ou selecionada como especial.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta investigação foram examinados pela Análise de Conteúdo por categorias segundo Bardin (2016), usando ainda contribuições de Schrader (1971) e Marconi e Lakatos (2017). Optou-se ainda por relatar os procedimentos de coleta,

análise e interpretação de dados de modo descritivo. Tais decisões se justificam pelo caráter sistemático de descrição e interpretação que a Análise de Conteúdo permite, colaborando com a compreensão dos significados dos enunciados para além do nível da leitura comum.

Ao discutir a Análise de Conteúdo a partir das mudanças de paradigmas interpretativos, Bardin (2016) passa a atualizar as definições clássicas da origem dessa metodologia, que revelavam concepções normativistas, fortemente quantificadoras e bastante limitantes, expressando o contexto histórico da década de 1950.

A história da Análise de Conteúdo foi essencialmente marcada pelos cuidados estadunidenses no desenvolvimento de um instrumento de exame das comunicações, sobretudo com o advento das Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Ela carrega marcas relacionadas às revisões da imprensa e da propaganda de guerra. Nesse período, seu rigor científico está centrado na medida e na frequência de termos e o material analisado é essencialmente o jornalístico. O período da Guerra Fria também influencia a Análise de Conteúdo, mudando o foco para as publicações de cunho político-econômico, de acordo com a polarização mundial entre capitalismo e comunismo (BARDIN, 2016).

Desde meados dos anos 1970, a informática tem apontado para um incremento de novas possibilidades da Análise de Conteúdo. Neste contexto, as discussões acerca da ambiguidade e da dicotomia entre a análise quantitativa e a análise qualitativa ganham novos rumos. Atualmente, percebem-se novas possibilidades com o desenvolvimento das tecnologias digitais e da inteligência artificial, inclusive na análise das estruturas sintáticas dos textos, influenciadas também pela existência de uma linguística mais aberta e pelas investigações da análise do discurso, da lexicometria e da análise da conversação (BARDIN, 2016).

Ao longo do tempo, a Análise de Conteúdo, inserida nos movimentos integrantes da pesquisa social, tem acompanhado o desenvolvimento humano e se distanciado da visão positivista das leis universais. Nesse processo, pressupostos inerentes à pesquisa qualitativa têm sido incorporados e aprimorados dentro do modelo interpretativo da realidade. Esse entendimento ocorre pela concepção do ser humano como agente social, que não é apenas influenciado, mas influencia a estrutura da sociedade, ao ser capaz de perceber a realidade e, ao interpretá-la, dotar-se de instrumentos que possam contribuir no sentido da emancipação.

A evolução histórica e o amadurecimento metodológico contribuíram para que a Análise de Conteúdo desenvolvesse diversos fundamentos, entre os quais a hermenêutica, a inferência, a relação entre a objetividade e a subjetividade na análise, os conhecimentos desenvolvidos pelos estudos linguísticos acerca da existência de uma "leitura normal" e de uma "segunda leitura", além do avanço das tecnologias digitais, que atribuíram à Análise de Conteúdo características polimórficas e polifuncionais, contribuindo para uma atualização do seu conceito. Portanto, a Análise de Conteúdo passa a ter a seguinte definição, de acordo com Bardin (2016):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

A partir dessa definição, observa-se que a Análise de Conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de análise que se complementam. Consistem na explicitação e na sistematização de elementos do conteúdo das mensagens e de como este conteúdo foi expresso. Tais técnicas são utilizadas para descrever, analisar e interpretar o conteúdo evidenciado em uma comunicação. Inserida nesse conjunto, a técnica categorial, adotada nesta investigação, tem sido amplamente utilizada para investigar através da classificação dos elementos. Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo por categorias “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 101).

Dependendo da natureza do material analisado e da questão que procura resolver, o analista do conteúdo deve dispor de ações analíticas de modo a enriquecer os resultados e atribuir-lhes validade, objetivando uma interpretação final bem fundamentada de impressões e juízos, através de operações que conduzam a resultados cientificamente confiáveis.

É verdadeiro que a Análise de Conteúdo não faz uma ode ao tecnicismo: “Não se busca construir por construir, aplicar a técnica para se afirmar de boa consciência, sucumbir à magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo a razão do seu uso”. (BARDIN, 2016, p. 34). Recusa-se a adoração numérica e estatística e busca-se o equilíbrio, tendo em conta que o trabalho com o ser humano inclui nuances específicas que vão além de significados meramente classificatórios.

No entanto, a amplitude de aplicações e técnicas à disposição do analista pode levar à impressão da ausência de especificidade ou rigor. Ao contrário, a Análise de

Conteúdo rejeita "'a ilusão da transparência' dos fatos sociais" (BARDIN, 2016, p. 34). É parte do trabalho do analista que opta por essa perspectiva de análise recusar ou tentar afastar os perigos de uma compreensão rasa e espontânea, como defende Bardin (2016):

É igualmente "tornar-se desconfiado" relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do "construído", rejeitar a tentação da sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade (p. 34).

A Análise de Conteúdo busca, portanto, além de superar incertezas, negar uma leitura superficial da realidade que, embora atraente, impede o aprofundamento de questões e pode sedimentar conceitos inexatos. O objeto da Análise de Conteúdo fundamenta-se na articulação entre a superfície dos textos, devidamente descrita e analisada, e aquilo que ela sugere, deduzido logicamente. O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise é uma correspondência entre estruturas semânticas ou linguísticas e o significado dessas estruturas (BARDIN, 2016).

Ultrapassando os limites do conteúdo da mensagem, a análise deve incondicionalmente investigar o "continente" das mensagens, ou, como propõe a linguística, o significado delas. Assim, a partir de indicadores, quantitativos ou não, o analista recorrerá à fase de inferência – entendida como uma dedução lógica – no sentido de desvelar conhecimentos relativos às condições de produção e/ou de recepção das mensagens. A inferência poderá dar conta das causas e dos efeitos do enunciado, respondendo a questões como o que levou a determinada enunciação e quais as suas prováveis consequências. A inferência é, portanto, o meio pelo qual a interpretação dos dados poderá ocorrer.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2016, p. 45, grifos do autor).

Segundo a compreensão de que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise e não um instrumento isolado, observa-se que a grande variedade e adaptabilidade de suas formas estão direcionadas ao vasto campo das comunicações. Como esclarecem Henry e Moscovici: "(...) tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma Análise de Conteúdo" (1968 *apud* BARDIN, 2016, p. 38, supressão no original). Desse modo, qualquer mensagem que veicule significados, partindo de um emissor em direção a um receptor, é passível de ser

decifrado pelas técnicas da Análise de Conteúdo.

O processo de análise adotado nesta investigação está descrito a seguir em suas três etapas: inicialmente, a fase de pré-análise dos dados; logo após, a fase de codificação e, finalmente, a fase de interpretação dos dados.

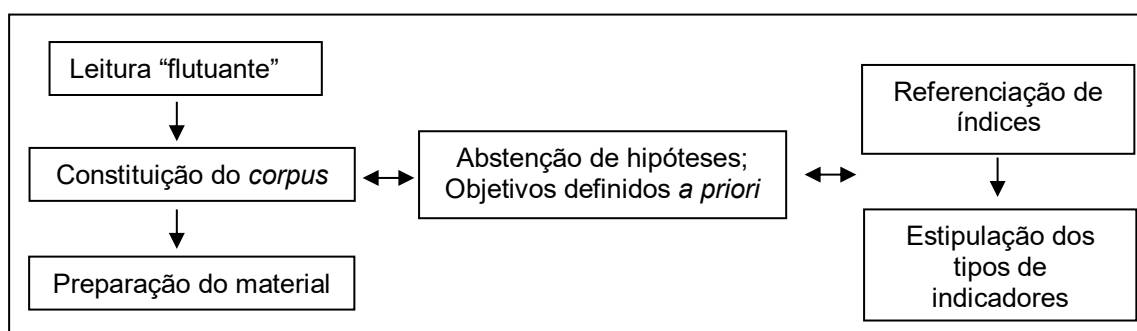
3.3.1 A pré-análise dos dados

A primeira fase da Análise de Conteúdo por categorias (Bardin, 2016) consiste na pré-análise dos dados obtidos, que deve ser caracterizada por aproximações iniciais e pela flexibilidade, mas também pela precisão. É o instante em que o material a ser analisado precisa ser organizado e o lugar do desenvolvimento de um plano de análise a ser executado nas fases sucessivas. Bardin (2016) assim esclarece:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas e a um plano de análise. (...) Trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (p. 125).

Baseado no plano de ações sugerido por Bardin (2016), adotou-se o esquema do quadro 1 como sistematização da pré-análise desta investigação.

Quadro 1 – Plano de ações da pré-análise.



Fonte: Elaboração própria (2020), adaptado de Bardin (2016).

De acordo com o plano de ações apresentado, o percurso da pré-análise dos dados desta investigação iniciou com uma leitura “flutuante”, ainda na tela do computador, do conteúdo a ser investigado. A leitura “flutuante” é um contato de aproximação das mensagens, ainda em nível superficial, a fim de permitir o surgimento de impressões iniciais, sem a preocupação com o aprofundamento da leitura. (BARDIN, 2016).

A constituição do *corpus* corresponde à demarcação do universo de

documentos de análise. Nesta investigação, correspondeu aos formulários de respostas concedidas pelos participantes.

Uma vez constituído o universo de documentos de análise, recorreu-se à preparação do material concretamente, através da impressão gráfica dos formulários de resposta.

No que diz respeito à formulação de hipóteses, esta investigação se absteve do preestabelecimento de afirmações provisórias a serem verificadas e privilegiou o procedimento exploratório, segundo o qual as circunstâncias de análise não estão determinadas, em vez do procedimento fechado, que serve à experimentação de hipóteses prévias. Esta opção está de acordo com Bardin (2016):

De fato, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. (...) Não é obrigatório ter como guia um *corpus* de hipóteses para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se "às cegas" e sem ideias pré-concebidas (p. 128).

Quanto à formulação de objetivos geral e específicos para esta investigação, é importante destacar que eles foram estabelecidos *a priori*, ainda na fase de elaboração do projeto desta pesquisa. No entanto, como detalhado na caracterização desta pesquisa, foi necessário proceder a readequações quanto aos objetivos do projeto, considerando as dificuldades do contexto da pandemia de Covid-19.

No momento da referenciação dos índices (ou indícios), procede-se ao trabalho introdutório de listar os principais itens das mensagens mencionados pelos participantes. Ainda se tratando de dados brutos, os índices correspondem a elementos de dimensão variável, mencionados explicitamente (BARDIN, 2016), parecendo "saltar aos olhos do investigador", sobressaindo em relação a outros elementos das enunciações. Nesta investigação, nos casos das questões fechadas dos questionários, os índices corresponderam às respostas mais assinaladas pelos participantes. No caso das questões discursivas, os índices foram referenciados por sua relevância e relação com os objetivos desta investigação.

Os índices necessitam de algum critério de medida. Para tanto, deve-se proceder à estipulação dos tipos de indicadores, que têm a função de evidenciar o índice, verificá-lo ou medi-lo (MORAES, 1999). Neste momento de pré-análise, os tipos de indicadores precisam ser apenas definidos, tendo em conta que seu uso efetivo se dá no momento da enumeração, parte integrante da segunda fase da Análise de Conteúdo, a codificação. Desse modo, nas respostas às questões fechadas dos questionários, foi utilizado um indicador numérico (com números

naturais e percentuais), fornecido automaticamente pelo *Google Forms*, de acordo com a quantidade de respostas recebidas; nas respostas discursivas, o indicador utilizado foi a presença, que atesta a existência de um índice na mensagem.

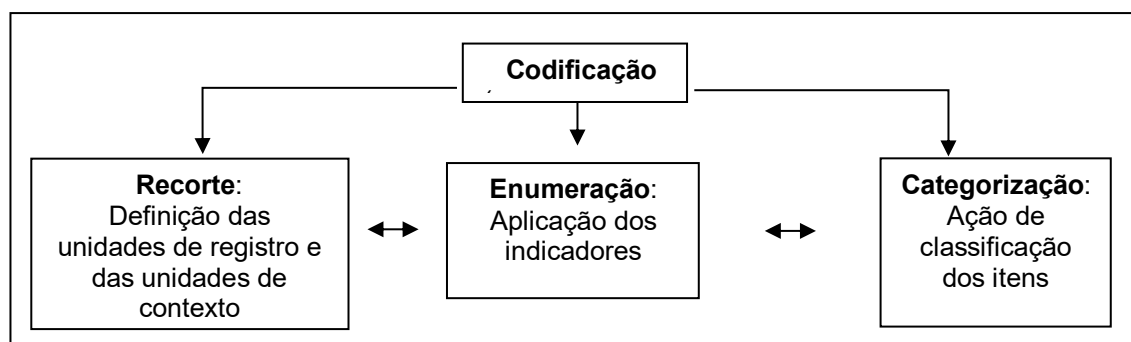
A conclusão das operações da pré-análise permitiu observar que as definições adotadas para esta fase inicial contribuíram no sentido da organização do material de análise, concedendo um ordenamento adequado para a continuidade da investigação e ensejando um fácil acesso às delimitações assumidas quanto aos índices e aos tipos de indicadores.

3.3.2 A codificação dos dados

Terminada a pré-análise, teve início a codificação, na qual o conteúdo deve ser explorado de modo aprofundado, desenvolvendo-se a aplicação sistemática das opções adotadas na fase anterior. Essa fase corresponde à transformação dos dados da pré-análise em uma representação do seu conteúdo, que deve desvendar as características do texto. Segundo Holsti (*apud* BARDIN, 2016), na codificação “os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características do conteúdo” (p. 133).

Para desenvolver a codificação, deve-se proceder, respectivamente, ao *recorte*, à *enumeração* e à *categorização* dos dados do *corpus*. Baseado nas ações propostas por Bardin (2016), o esquema do quadro 2 sistematiza as ações adotadas a esse respeito nesta pesquisa.

Quadro 2 – Plano de ações da codificação.



Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de Bardin (2016).

3.3.2.1 O recorte dos dados

O recorte dos dados enseja duas ações essenciais: a definição de *unidades*

de registro e a definição de *unidades de contexto*. Tais unidades representam os segmentos do texto que devem ser recortados e contribuem para a organização do processo posterior de categorização.

De acordo com Bardin (2016), uma unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde a um segmento do conteúdo considerado como unidade de base, visando à categorização” (p. 134). Corresponde, neste processo de recorte, ao aprofundamento do que era apenas um índice no momento da pré-análise. Trata-se de um segmento elementar do conteúdo que precisa ser registrado por ser dotado de significado e relevância para a análise. As unidades de registro têm dimensão variável e, dependendo das características do material, podem ser palavras, expressões ou frases que tenham pertinência com os propósitos da investigação, podendo fazer referência a determinada temática tanto direta quanto indiretamente. Esta investigação adota tais orientações para as unidades de registro, que foram definidas a partir do aprofundamento da leitura das respostas dadas pelos participantes.

Por sua vez, uma unidade de contexto corresponde a um segmento do conteúdo de dimensões superiores às da unidade de registro. Essencial para compreender a significação exata da unidade de registro e evitar ambiguidades, a unidade de contexto funciona como “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (BARDIN, 2016, p. 137). Nesta pesquisa, visando a uma melhor organização da análise, definiu-se que cada quesito dos questionários representaria uma unidade de contexto.

Ao final das operações de recorte do material, foi possível verificar que as definições adotadas para as unidades de registro e unidades de contexto contribuíram para a sistematização da análise e para o prosseguimento da investigação.

3.3.2.2 A enumeração dos dados

A enumeração visa à utilização objetiva dos tipos de indicadores no processo de aferição das unidades de registro. Conforme estipulado na pré-análise, os tipos de indicadores corresponderam, nesta investigação, a indicadores numéricos na ocasião das questões fechadas dos questionários. Nestes casos, as alternativas das questões se configuraram como unidades de registro e a quantidade de respostas

que cada alternativa recebeu foi aferida através de um indicador numérico. Tal opção é admitida pela Análise de Conteúdo: “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação [...] podendo o analista recorrer a testes quantitativos” (BARDIN, 2016, p. 146).

No caso das respostas discursivas, em vez de adotar a frequência, tipo de indicador mais comum a análises mais extensas e com menções mais diretas (BARDIN, 2016), as unidades de registro foram aferidas pelo indicador presença, que assinala a existência, explícita ou implícita, de determinada unidade de registro nas mensagens. De acordo com a mesma autora, uma das características da abordagem qualitativa é que ela ocorre em função da presença e não da frequência de aparição das unidades de registro.

A escolha das regras de enumeração permitiu, nesta investigação, a aferição adequada das unidades de registro. Além disso, foi possível verificar as relações existentes entre a enumeração das unidades de registro e o processo seguinte de categorização.

3.3.2.3 A categorização dos dados

A categorização dos dados ocorre quando se desenvolvem ações de classificação de itens de acordo com características comuns a todos os integrantes de um conjunto. As categorias reúnem grupos de unidades de registro sob rubricas generalizantes, definidas segundo o teor dos enunciados. Bardin (2016) define o processo como uma operação de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 147).

A mesma autora defende que o propósito primordial da construção de um sistema de categorias deve ser o de oferecer “uma condensação, uma representação simplificada dos dados” (p. 149), cuja finalidade deve ser o de contribuir para que a interpretação final seja efetuada a partir do material sistematizado, corroborando o caráter da produtividade.

Esta investigação acompanhou as orientações de Bardin (2016), a qual recomenda que um conjunto de categorias deve-se pautar pelos seguintes princípios: da exclusão mútua, que estabelece que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria; da homogeneidade, que preconiza que a categorização deve ser

caracterizada pela uniformidade; da pertinência, que diz respeito à relação entre as categorias e o arcabouço teórico definido na investigação; da objetividade, que busca evitar distorções subjetivas à análise; da fidelidade, que almeja a precisão dos elementos em relação aos critérios adotados durante a categorização; e da produtividade. Para a autora, “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices, em hipóteses novas e em dados exatos” (p. 150).

Visto que as categorias não foram fornecidas antes da pesquisa, a categorização a ser apresentada nos resultados desta investigação foi fruto de uma classificação progressiva dos elementos. Segundo Bardin (2016), “este é o procedimento por ‘acervo’. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (p. 149). As categorias finais, portanto, são o resultado do reagrupamento gradativo de categorias mais generalizantes.

Durante o processo de categorização, esta investigação fez uso tanto do critério lexical – que agrupa as unidades de registro de acordo com o sentido exato das palavras dos enunciados, com consideração dos sinônimos e dos sentidos aproximados – quanto do critério semântico, que agrupa as unidades de registro de acordo com os assuntos a que se referem os enunciados. Desse modo, diante do conteúdo dos enunciados, a categorização exigiu, muitas vezes, que se ultrapassasse o sentido literal das unidades de registro, no intuito de captar as referências realizadas pelos participantes de modo mais adequado.

Faz-se necessário observar que a categorização apresentada neste trabalho cuidou em não produzir desvios no material, nem por excesso nem por omissão, como recomenda Bardin (2016). Ao revés, a categorização deve permitir o conhecimento de características não reveladas caso a análise se ativesse apenas ao nível dos dados brutos. O processo de decomposição-recomposição desempenha, assim, a função de indicar correspondências entre as mensagens e a realidade a elas subjacente.

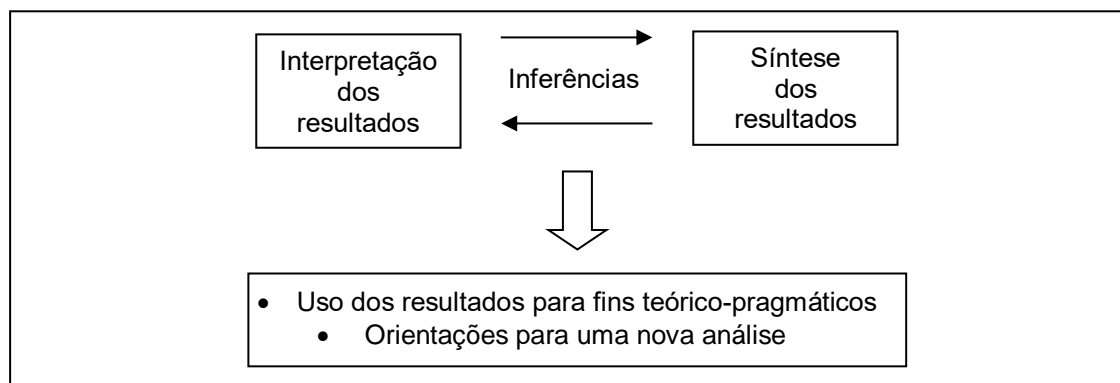
Dessa maneira, o processo de categorização utilizado nesta pesquisa atende a sua pretensão fundamental, qual seja a de considerar a totalidade de um conteúdo, submetendo-o ao procedimento da classificação de unidades de registro, ou, conforme as palavras de Bardin (2016, p. 43): “introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”.

3.3.3 A interpretação dos dados

Última fase da Análise de Conteúdo, a interpretação dos dados requer uma expressão sintética dos resultados obtidos em função dos delineamentos teóricos adotados, em um movimento interpretativo permeado pela inferência, instância pela qual se depreendem as predisposições causais dos emissores (HOLSTI; NAMENWIRTH, 1969 *apud* BARDIN, 2016), depois de realizada a categorização.

Nesse sentido, recorre-se ao raciocínio inferencial como movimento interno para associar a síntese e a interpretação dos resultados, em um processo que almeja o uso de tais resultados para fins teórico-pragmáticos e consequentes orientações para novas análises investigativas, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Plano de ações da interpretação.



Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de Bardin (2016).

O raciocínio inferencial supõe a existência de uma relação entre uma demonstração verbal e uma organização psicológica do emissor da mensagem. No entanto, a Análise de Conteúdo preconiza que a validade dessa relação não é abrangente, não sendo, portanto, passível de utilização uniforme em casos distintos, de acordo com Bardin (2016, p. 169):

[A inferência] supõe uma relação entre o mecanismo psicológico e uma manifestação verbal. Será que esta relação, cuja validade talvez se baseie neste caso específico, é generalizável? No estado atual dos conhecimentos, a inferência faz-se, habitualmente, caso a caso, à falta de leis exatas referentes às ligações habituais entre a existência de certas variáveis do emissor (ou do receptor) e as variáveis textuais.

Desse modo, esta investigação considerou que as inferências, compreendidas como atitudes interpretativas dos resultados encontrados, devem ser feitas circunstancialmente, contextualizando-as com as diretrizes teóricas adotadas, considerando a inexistência de normas que preceituem direta e universalmente a

relação entre os tipos de indicadores adotados e as predisposições causais.

A especificidade dos dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa promoveu o exercício da inferência no processo de identificação dos mecanismos subjacentes às manifestações verbais do material analisado, levando em conta as unidades de registro e de contexto devidamente categorizadas.

A utilização da inferência nesta investigação permite ir ao encontro da intenção primordial da Análise de Conteúdo, cujo interesse não está apenas na descrição das operações desenvolvidas, mas na inferência de conhecimentos relativos aos fatores que determinaram as características da superfície dos textos. Além disso, o movimento interpretativo deve auxiliar no uso dos resultados para fins teórico-pragmáticos e em orientações para novas análises.

3.4 PRODUTO EDUCACIONAL

O processo investigativo ensejou a construção de uma cartilha como produto educacional. Através da simulação de uma exposição oral dialogada em um evento científico, a cartilha expõe os principais aspectos da Abordagem Lexical utilizados durante a pesquisa e apresenta uma sequência didática baseada em expressões fixas e semifixas para o ensino da habilidade de fala no Ensino Médio. Reflete ainda seu contexto de elaboração e os fundamentos teóricos adotados, no sentido de contribuir com uma possibilidade metodológica para o ensino de Língua Inglesa no IFPE, com vistas à formação integral e uma prática social emancipada. A construção do produto educacional resguardou a característica de interação entre o pesquisador e o contexto pesquisado, estabelecendo relações diretas com os autores que encadeiam o referencial teórico e metodológico desta pesquisa.

O produto educacional desenvolvido tem como ponto central a apresentação de uma sequência didática (APÊNDICE C), a partir do conceito evidenciado de que uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96) Percebe-se, assim, seu caráter de agrupamento planejado e detalhado de estratégias, intervenções e atividades articuladas entre si, com o propósito de contribuir para a compreensão e apropriação do tema trabalhado.

Tais características diferenciam a sequência didática de um plano de aula, seja

pela amplitude conceitual ou pela generalidade daquela em relação a este, além de contemplar uma quantidade maior de aulas em torno de um mesmo tema.

Outro importante aspecto que deve permear a elaboração de uma sequência didática é a possibilidade de uma ação democrática, logo flexível, ao permitir uma prática colaborativa de planejamento, execução, avaliação e reelaboração, a partir de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, segundo a perspectiva de Freire (2002).

A elaboração da sequência didática buscou integrar a sistematização modular apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o conceito de problematização da prática social segundo Saviani (2012). Pareceu pertinente a inclusão de um módulo introdutório e de um módulo conclusivo, ambos mais dedicados à discussão da dimensão da prática social da Língua Inglesa no contexto dos estudantes (SAVIANI, 2012). Tais módulos visam a contribuir com o processo de aprendizagem crítica dos estudantes, que se compreende como contínuo, permanente, transcendente à sala de aula e que pode ser ampliado segundo o interesse e a participação.

A sequência resguarda a possibilidade de ser utilizada criticamente por outros professores e professoras e contempla estratégias de ensino amparadas pelo campo das teorias comunicativas do ensino de Língua Inglesa, especialmente no que diz respeito aos estudos de Lewis (1993, 2008) e admite flexibilizações de acordo com eventuais diferenças nos contextos de aplicação.

A sequência desenvolve-se primordialmente, mas não unicamente, através de atividades orais conversacionais básicas para estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do IFPE, preferencialmente do primeiro período. O tempo sugerido na sequência didática é apenas ilustrativo, sendo possível que cada módulo possa dedicar, a critério do professor ou da professora, um tempo maior ou menor, de acordo com as diferentes realidades de carga horária existentes.

Para apoiar as atividades, admitem-se inicialmente os itens lexicais que porventura constituam o conhecimento prévio dos estudantes. A partir disso, incluem-se outros itens lexicais — expressões fixas e semifixas típicas de conversas orais básicas, no contexto de troca de informações pessoais. Tais expressões são comuns em materiais didáticos produzidos sob a perspectiva da linguística de *corpus* (*corpus-informed syllabus*), importante instrumento técnico de inventário lexical. Costumam fazer parte destes materiais expressões do tipo *Hi; hello; What's your (first, last, full) name/nickname?; My (first, last, full) name's/nickname's ...; I'm...; What do people call*

you?; (...but) People call me...; How are you?; (I'm) fine / ok / good; Are you (a)...?; Yes, I am. / No, I'm not. I am (a)...; Where are you from?; I am from...; Where do you live?; (...but /...and) I live in...; Who do you live with?; I live alone. / I live with...; Where do you go to school?, entre outras.

Em experiências vivenciadas em turmas anteriores, o significado das expressões utilizadas, a pronúncia e a entonação foram ensinados um a um, com o uso de procedimentos como inferência, dedução, tradução contextualizada, *drills*, *individual repetition*, *choral repetition* e a posterior prática interativa de atividades em *pair work*, *group work* e *class activity*. A partir disso, os estudantes usaram a escrita apenas para elaborar roteiros de conversas com as expressões trabalhadas, devidamente corrigidos pelo professor e reescritos pelos estudantes. Em seguida, os estudantes realizaram as apresentações em sala de aula em forma de simulação de uma interação oral básica.

A avaliação da aprendizagem durante a sequência didática apresenta um caráter processual, com fases diagnóstica, somativa e formativa. Portanto, não concentrado em atividades exclusivas, incluindo oportunidades de revisão e recuperação de conteúdos, seguindo os critérios de participação, criatividade, adequação dos itens lexicais, adequações de pronúncia e entonação, autonomia, entre outros.

No processo de testagem do produto educacional, uma versão inicial da cartilha pedagógica foi enviada de modo *online* aos participantes para apreciação. Suas impressões acerca do produto foram solicitadas através de um questionário via *Google Forms*. O questionário compôs-se de 5 questões fechadas e uma questão discursiva. As alternativas às questões fechadas foram *Sim*, *Não* e *Parcialmente*. A questão discursiva disponibilizou espaço para observações complementares à cartilha e suas respostas foram tomadas em associação aos dados das questões fechadas. Os resultados deste processo podem ser conferidos no item Resultados e Discussões deste documento.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE PESQUISA

As orientações da Comissão Nacional de Saúde, através das Resoluções Nº 466 (BRASIL, 2012b) e Nº 510 (BRASIL, 2016b) nortearam este trabalho quanto à sua condução ética. Após a devida qualificação do Projeto de Pesquisa, procedeu-se a

sua submissão para a Comissão de Ética Pública da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, conforme o ANEXO A, aprovado segundo o parecer Nº 3.858.728.

Na ocasião do envio dos questionários, os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE conforme apêndice E. A identificação pessoal dos participantes foi facultativa, tendo sido assegurado o sigilo sobre suas participações. Os dados encontram-se armazenados em computador e *drives* virtuais pessoais, sob responsabilidade do pesquisador, nos endereços físico e virtual informados à Comissão de Ética Pública, e assim permanecerão pelo período mínimo de cinco anos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos e discutem-se suas implicações, considerando as teorias e a metodologia adotadas. O trajeto inicia com os achados da pré-análise do material recebido – as respostas dos participantes aos primeiro e segundo questionários aplicados. Em seguida, manifestam-se os resultados da codificação desse material para, finalmente, desenvolver o processo de interpretação do conteúdo. Há espaço ainda para os resultados de testagem do produto educacional, tendo em vista o terceiro questionário.

4.1 RESULTADOS DA PRÉ-ANÁLISE

Este tópico apresenta os resultados da pré-análise dos dados, composto pela leitura “flutuante” do conteúdo, a constituição do *corpus*, a preparação do material, a referenciação dos índices e a elaboração dos tipos de indicadores.

A leitura “flutuante”, aproximação introdutória das mensagens, foi feita no computador e resultou na formação das primeiras impressões e direções de análise. Saltaram aos olhos, dentre outros, itens como as principais diretrizes metodológicas utilizadas pelos participantes, a partir de enunciados como “muitas vezes a enfatizo [a gramática normativa]” (participante 16, primeiro questionário), bem como opiniões sobre a sequência didática, baseado em respostas como “Sim, a sequência proposta permite interação e prática oral dos alunos” (participante 5, segundo questionário).

Em seguida, o *corpus* sobre o qual a análise se debruça, constituído pelas respostas dos participantes aos primeiro e segundo questionários, tornou possível o trabalho com um conjunto de documentos coerente com os objetivos da investigação. Naturalmente, os critérios estabelecidos nas diretrizes metodológicas resultaram na aceitação de todos os formulários de resposta enviados e em todas as suas extensões, inexistindo critérios de seleção ou exclusão de documentos.

Por sua vez, a preparação do material ocorreu com a reprodução gráfica dos 23 formulários do primeiro questionário e 11 do segundo, formatados automaticamente pelo *Google Forms*, facilitando a consulta do material e agilizando a comparação das respostas.

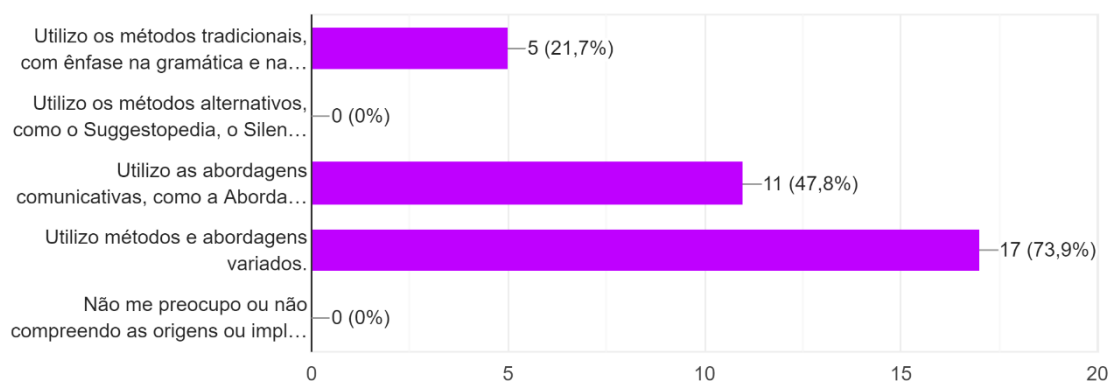
Em seguida, procedeu-se à referenciação dos índices – elementos que se destacam nas mensagens – e à definição dos tipos de indicadores – critérios de medida estimados para a verificação dos índices. Para a compreensão dos resultados

deste processo, ilustra-se primeiro uma questão fechada relativa ao quesito 10 do primeiro questionário, de acordo com a figura 1.

Figura 1 – Quesito 10, primeiro questionário: questão fechada.

Assinale o(s) item(ns) que descreve(m) suas aulas no IFPE, quanto às concepções metodológicas que amparam as suas escolhas nas atividades que desenvolve?

23 respostas



Fonte: Google Forms (2021)

No caso, as respostas mais assinaladas, verificadas através de indicadores numéricos (números naturais e percentuais) tabulados automaticamente pelo *Google Forms*, deram origem, respectivamente, aos índices *métodos e abordagens variados*; *abordagens comunicativas*; e *métodos tradicionais* (ver quadro 4).

Considere-se agora o exemplo do quesito 3 do segundo questionário, com uma resposta discursiva, conforme a figura 2:

Figura 2 – Quesito 3, segundo questionário: questão discursiva.

Você considera que a sequência pode contribuir para desenvolver a habilidade oral dos alunos? Por favor, justifique sua resposta.

Sim, pois promove momentos que ofertam ao aluno a rara oportunidade de praticar a habilidade inclusive com seus pares e pode criar o hábito e fazer com que a prática seja criada e mantida no ambiente em que na maioria das vezes não é visto como propício. cabe ressaltar que, ainda que não seja alvo da presente pesquisa, a prática e domínio do docente podem ser a grande barreira para a implementação da sequência proposta.

Fonte: Google Forms (2021)

No exemplo, o trecho “Sim, pois promove momentos que ofertam ao aluno a rara oportunidade de praticar a habilidade [...]” (participante 1, segundo

questionário) originou o índice *rara oportunidade de praticar a oralidade* (ver quadro 5), pela relevância na relação com os objetivos da investigação. Por ser uma questão discursiva, em vez do indicador numérico, utilizou-se o indicador presença, que atesta a existência do índice na mensagem. Os resultados da referenciação dos índices e tipos de indicadores foram apresentados na forma de quadros. O quadro 4, elaborado em função das unidades de contexto, sistematiza o primeiro questionário.

Quadro 4 – Índices e tipos de indicadores do primeiro questionário.

UNIDADE DE CONTEXTO	ÍNDICES	TIPOS DE INDICADORES
QUESTÕES FECHADAS		Numéricos
Faixa etária	31 a 40 anos; 41 a 50 anos	
IES de graduação	UFPE, Fafire, UPE	
Habilitação	Letras – Inglês e Português	
Conclusão da graduação	1986, 1997, 2005, 2009	
Maior nível de Formação	Especialização, Graduação	
Conclusão maior formação	2014, 2011, 2009, 2007, 2005	
Tempo de docência no IFPE	Entre 8 e 15 anos; Entre 4 e 8 anos	
Abordagem lexical na Formação	Bastante espaço; Pouco espaço; Não fez parte	
Concepções metodológicas utilizadas	Métodos e abordagens variados; Abordagens comunicativas; Métodos tradicionais	
Ênfase à gramática normativa	Muitas vezes a ênfase	
Termos conhecidos da Abordagem Lexical	Itens lexicais; Categorias lexicais; Expressões fixas e semifixas;	
Uso intencional da Abordagem Lexical	Algumas vezes; Não conheço seus pressupostos	
Importância do ensino da habilidade de fala	Tão importante quanto qualquer outra habilidade	
Frequência de atividades para habilidade de fala	Muitas vezes	
Abertura à nova concepção metodológica	Sim	
QUESTÕES DISCURSIVAS		Presença
Atividades para habilidade de fala	<i>Role play; games; diálogos</i>	
Possibilidade do ensino da habilidade de fala	Sim; Depende; Não	
Concepção que gostaria de utilizar	Abordagem comunicativa	
Impedimentos para utilizar o que gostaria	Grande número de estudantes Carga horária pequena	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em seguida, o quadro 5 sistematiza a referenciação de índices e tipos de indicadores do segundo questionário, igualmente elaborado em função das unidades de contexto.

Quadro 5 – Índices e tipos de indicadores do segundo questionário.

UNIDADE DE CONTEXTO	ÍNDICES	TIPOS DE INDICADORES
QUESTÃO FECHADA		Numéricos
1. Observações sobre a sequência didática	<p>Conteúdos adequados aos temas.</p> <p>Desenvolvimento metodológico adequado para os objetivos.</p> <p>Desenvolvimento avaliativo adequado com o metodológico.</p> <p>Temas relevantes para a prática social dos estudantes.</p> <p>Recursos metodológicos acessíveis em meu campus.</p> <p>Perguntas geradoras cumprem o papel de gerar interesse</p>	
QUESTÕES DISCURSIVAS		Presença
2. Se a sequência pode contribuir para a prática social emancipada e justificativas	<p>Admite o conhecimento prévio.</p> <p>Reflexão crítica dos problemas</p> <p>Prática sociocultural da língua,.</p>	
3. Se a sequência pode contribuir para desenvolver a habilidade de fala dos estudantes e justificativas	<p>Rara oportunidade de praticar a oralidade.</p> <p>Permite interação e prática oral.</p> <p>O estudante como protagonista.</p> <p>Uso funcional dos conteúdos.</p> <p>Permite vivência contextualizada.</p>	
4. Se considera possível usar sequência em sua realidade docente e justificativas	<p>Com ajustes de tempo.</p> <p>Carga horária maior.</p> <p>Grande quantidade de estudantes em sala.</p>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Para colaborar com a compreensão dos resultados sistematizados, mais exemplos de enunciações podem ser fornecidos, tais como “A Abordagem Lexical não fez/faz parte da minha formação educacional” (participante 1, primeiro questionário); “É possível, no entanto, que uma carga horária maior de aulas

contribuiria mais para o desenvolvimento das atividades” (participante 17, primeiro questionário); “Os temas das aulas são de muita relevância para a prática social dos alunos” (participante 1, segundo questionário); “Através da observação e da experimentação, o estudante adquire, aos poucos, confiança para ser protagonista nas oportunidades de interação que surgem em seu cotidiano” (participante 6, segundo questionário), entre outros.

A execução da pré-análise dos dados sugeriu, a partir dos índices e tipos de indicadores assinalados, que as fases posteriores de análise trilhariam os caminhos da consideração do perfil de formação dos professores e professoras, da variedade e das motivações das concepções metodológicas utilizadas; do reconhecimento da importância do trabalho com a habilidade de fala; da possibilidade de utilização da sequência didática elaborada; da promoção de uma prática social emancipada; das razões que dificultam o ensino da habilidade de fala no IFPE e, finalmente, da contribuição que a sequência didática pode dar para o desenvolvimento da habilidade de fala dos estudantes.

4.2 RESULTADOS DA CODIFICAÇÃO

As diretrizes metodológicas adotadas para a codificação – segunda fase da análise de conteúdo – constituíram-se em processos de recorte, enumeração e categorização dos dados e permitiram a apuração de resultados que, com base nos achados da pré-análise, contribuíram para uma maior compreensão do material analisado, apresentados em forma de quadros.

4.2.1 O processo de recorte

O processo de recorte do conteúdo resultou em unidades de registro em forma de palavras, expressões e frases. Observou-se que em diversas ocasiões as unidades de registro compuseram-se de menções diretas a determinadas temáticas, como no exemplo “Eu acredito que seja possível o desenvolvimento de habilidades de fala” (participante 1, primeiro questionário), em alusão direta à possibilidade do ensino da habilidade de fala. Em outros trechos, as unidades de registro compuseram-se de referências indiretas a determinadas temáticas, tal como “muitas vezes a ênfase” (participante 18, primeiro questionário), cujo pronome faz alusão indireta à gramática normativa.

Os efeitos da decisão de considerar cada quesito dos questionários como uma unidade de contexto mostraram-se adequados, pois permitiram a organização de agrupamentos que facilitaram a compreensão e a análise das respostas. Verificou-se ainda que em muitos casos de referências indiretas, a compreensão sobre a que elemento se referiam somente foi possível a partir da observação da unidade de contexto na qual a resposta se encontrava.

4.2.2 O processo de enumeração

O processo de enumeração, atividade de verificação das unidades de registro no conteúdo, manteve as estipulações feitas na pré-análise: indicador numérico (números naturais e percentuais) para as unidades de registro de questões fechadas e indicador presença para as unidades de registro das respostas discursivas.

4.2.2.1 Enumeração do primeiro questionário

Tendo em mente que o quesito 1 do primeiro questionário foi dedicado à identificação voluntária, os quesitos 2 a 8 buscaram obter um panorama geral do perfil dos participantes da pesquisa e contribuir para a contextualização e a interpretação dos dados. Os quadros elaborados expressam as unidades de registro, suas respectivas unidades de contexto e os indicadores adotados.

Assim, a primeira unidade de contexto (quesito 2) aferiu a faixa etária dos participantes. Conforme o quadro 6, os resultados indicaram uma prevalência de idade entre 31 e 40 anos, obtendo apenas uma resposta a mais do que o intervalo entre 41 e 50 anos. Apenas um participante indicou ter entre 20 e 30 anos de idade, enquanto a faixa etária a partir dos 51 anos obteve um total de 3 respostas.

Quadro 6 – Faixa etária dos participantes.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Entre 20 e 30 anos	4,3% (1 resposta)
Entre 31 e 40 anos	43,5% (10 respostas)
Entre 41 e 50 anos	39,1% (9 respostas)
Acima de 51	13% (3 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

As instituições em que os participantes realizaram a graduação foi o objeto do quesito 3, de acordo com o quadro 7 a seguir. Os dados apresentaram equilíbrio entre

instituições públicas e privadas, com uma diferença de três participantes a mais cuja graduação foi concluída em uma instituição pública de ensino superior.

Quadro 7 – Instituição de graduação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Instituições públicas	56,5% (13 respostas)
Instituições privadas	43,5% (10 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os dados obtidos através do quesito 4 indicaram que todos os sujeitos pesquisados estão devidamente habilitados para o ensino da Língua Inglesa, considerando que esse idioma esteve contemplado na graduação. Esse resultado aponta para a adequação da formação inicial dos docentes. Note-se que quase a totalidade dos participantes também possui habilitação para o ensino da Língua Portuguesa, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 8 – Habilitação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Letras – inglês e português	91,3% (21 respostas)
Letras – Exclusivamente inglês	4,3% (1 resposta)
Letras - inglês e outro, exceto português	4,3% (1 resposta)

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quesito 5 fornece indícios acerca da experiência profissional dos participantes ao indagar sobre o ano de conclusão da graduação. Os dados indicaram a prevalência da década de 2000. A década imediatamente anterior obteve o segundo maior número de unidades registradas. O quadro 9 pode contribuir para uma inferência futura de que os professores e professoras de Língua Inglesa do IFPE possuem considerável tempo de experiência profissional, pelo menos no que diz respeito ao tempo de formação inicial, supondo a entrada no mundo do trabalho tão logo concluída a graduação.

Quadro 9 – Década de conclusão da graduação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Década de 1980	8,7% (2 respostas)
Década de 1990	34,8% (7 respostas)
Década de 2000	43,5% (10 respostas)
Década de 2010	13% (3 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto ao maior nível de formação acadêmica em Língua Inglesa, o quesito 6 permitiu aferir, conforme o quadro 10, que o doutorado tem pouca representatividade numérica, enquanto o mestrado foi assinalado por quatro participantes. A maior parte dos docentes detém especialização, seguido da graduação. Não há participantes com pós-doutorado. Os resultados indicam exiguidade de participantes pós-graduados, cenário que pode indicar, em que pese a necessidade de investigações a respeito, a indispensabilidade do prosseguimento dos estudos acadêmicos.

Quadro 10 – Maior formação em Língua Inglesa.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Graduação	30,4% (7 respostas)
Especialização	47,8% (11 respostas)
Mestrado	17,4% (4 respostas)
Doutorado	4,3 % (1 respostas)
Pós-doutorado	0%

Fonte: Elaboração própria (2020).

A conclusão das maiores formações assinaladas ocorreu principalmente na década de 2010, conforme quadro 11, relativo ao quesito 7. Tendo em vista que é na década de 1990 que ocorre a divulgação das principais obras da Abordagem Lexical, os resultados encontrados indicam, pelo menos quanto ao tempo, a possibilidade de acesso ao tema durante a formação dos entrevistados.

Quadro 11 – Década de conclusão da maior formação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Década de 1990	13% (3 respostas)
Década de 2000	35% (8 respostas)
Década de 2010	52% (12 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

O tempo de docência em Língua Inglesa no IFPE foi questionado no quesito 8, de acordo com o quadro 12. Os resultados apontaram para um tempo considerável de atuação, indicativos de que os participantes possuem largo tempo de experiência com o idioma na instituição.

Quadro 12 – Tempo de docência no IFPE.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Menos de 1 ano	0%
Entre 1 e 4 anos	17,4% (4 respostas)
Entre 4 e 8 anos	39,1% (9 respostas)
Entre 8 e 15 anos	43,5% (10 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Quando considerados em conjunto, os resultados apresentados até aqui podem indicar que a formação, a habilitação e a experiência dos professores e professoras do IFPE encontram-se apropriadamente desenvolvidas para um ensino de Língua Inglesa dotado de relevância e significado, conferindo-lhes saberes docentes pertinentes para promoção da compreensão sintética da prática social (SAVIANI, 2012). Além disso, pelo valor social de que dispõem, os docentes são profissionais que, ao mobilizarem os saberes docentes dos quais devem ter consciência e os quais devem buscar desenvolver ao longo da formação e da experiência profissional, detêm as condições de influenciar a leitura da realidade e colaborar, em consequência, com a transformação social (TARDIF *apud* BEZERRA, 2018).

O primeiro questionário propôs também uma série de perguntas (quesitos 9 a 13) que intencionavam encontrar dados sobre a relação entre a formação dos participantes, seu perfil de atuação de acordo com as concepções metodológicas adotadas e a Abordagem Lexical.

Nessa direção, o quesito 9 indagou o espaço que a formação dos participantes reservou para a Abordagem Lexical. Os dados encontrados indicaram equilíbrio entre um espaço considerável e um espaço desprezível para essa concepção metodológica. No sentido de investigar a existência de alguma relação entre os resultados encontrados neste quesito e o período de conclusão da maior formação acadêmica dos docentes, cumpre observar que tanto os participantes que assinalaram *Bastante espaço para a Abordagem Lexical* quanto *Não houve espaço para a Abordagem Lexical* concluíram a maior formação nas décadas de 2000 e 2010. Tais resultados, conforme o quadro 13, em complemento aos achados do quadro 11, apontam para a inexistência de uma relação direta entre o espaço para o estudo da Abordagem Lexical e as décadas de conclusão da maior formação dos participantes, podendo o mérito desta relação recair sobre as opções curriculares das instituições frequentadas.

Quadro 13 – Espaço da Abordagem Lexical na formação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Bastante espaço	26,1% (6 respostas)
Espaço relativo	21,7% (5 respostas)
Pouco espaço	26,1% (6 respostas)
Não houve espaço	26,1% (6 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quesito 10 fornece dados sobre as concepções metodológicas que amparam as escolhas didáticas dos docentes. Foi possível observar a prevalência do uso de métodos e abordagens variados e um expressivo relato de uso de abordagens comunicativas. No entanto, foi possível encontrar a existência de respostas que indicam o uso de métodos tradicionais, revelando um dissenso com as ações sugeridas pelas perspectivas comunicativas (OLIVEIRA, 2014), conforme o quadro 14. Mais uma vez, não foram encontradas relações evidentes entre o uso de determinada concepção e as décadas de conclusão da maior formação.

Quadro 14 – Concepções metodológicas adotadas.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Utilizo métodos tradicionais	21,7% (5 respostas)
Utilizo métodos alternativos	0%
Utilizo abordagens comunicativas	47,8% (11 respostas)
Utilizo métodos e abordagens variados	73,9% (17 respostas)
Não me preocupo ou não compreendo as origens metodológicas das atividades	0%

Fonte: Elaboração própria (2020).

Através do quesito 11, conforme apresentado no quadro 15, foi possível encontrar uma ênfase bastante frequente para a gramática normativa nas aulas dos participantes, revelando, outra vez, dissenso com as ações sugeridas pelas perspectivas comunicativas (OLIVEIRA, 2014). Novamente, não há relações evidentes entre a ênfase dada à gramática normativa e as décadas de conclusão da maior formação acadêmica dos participantes.

Quadro 15 – Ênfase da gramática normativa.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Sempre a ênfase	4,3% (1 resposta)
Muitas vezes a ênfase	69,6% (16 respostas)
Raramente a ênfase	26,1% (6 respostas)
Nunca a ênfase	0%

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ainda sobre essa questão, a discrepância entre os resultados apresentados e os estudos de Lewis (1993, 2008) reside no fato de que há ênfase recorrente à gramática normativa. Embora a Abordagem Lexical não despreze a gramática, questiona-se o tipo de gramática a ser ensinado e o modo de fazê-lo. Há mais sentido em uma gramática de usos prováveis do idioma, a ser ensinada de modo menos

enfático e não bancário, do que em uma gramática de normas. Para Lewis (1993, 2008), a principal incompreensão é interpretar a gramática normativa como base da língua e que seu domínio seja requisito para a comunicação.

Quanto ao conhecimento de termos e obras da Abordagem Lexical, os termos “itens lexicais” e “categorias lexicais” demonstraram ser mais conhecidos, seguidos “expressões fixas e semifixas”, centro desta investigação. Poucos participantes informaram conhecer os trabalhos de Michael Lewis. A quantidade de respostas que indicaram não conhecer nenhum termo sugerido também foi restrita, conforme o quadro 16, referente ao quesito 12.

Quadro 16 – Conhecimento de termos da Abordagem Lexical.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Conheço o termo “Itens lexicais”	73,9% (17 respostas)
Conheço o termo “Categorias lexicais”	69,6% (16 respostas)
Conheço o termo “Expressões fixas e semifixas”	39,1% (9 respostas)
Conheço trabalhos de Michael Lewis	13% (3 respostas)
Não conheço nenhum termo	13% (3 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Apurar o uso intencional de atividades cuja elaboração adote pressupostos da Abordagem Lexical foi a intenção do quesito 13. Os resultados, sistematizados no quadro 17, demonstraram uma distribuição relativamente equânime entre as alternativas, com alguma proeminência daquela que indica que o uso intencional ocorre algumas vezes durante o ensino de Língua Inglesa.

Quadro 17 – Uso intencional de atividades típicas da Abordagem Lexical.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Várias vezes	17,4% (4 respostas)
Algumas vezes	34,6% (8 respostas)
Poucas vezes	17,4% (4 respostas)
Nunca uso	8,7% (2 respostas)
Não conheço os pressupostos	21,7% (5 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Observados em conjunto, os resultados apresentados até essa altura sugerem um conhecimento que não pode ser desconsiderado acerca dos principais pressupostos da Abordagem Lexical. Apesar desse conhecimento, as escolhas didáticas realizadas pelos participantes no que concerne às concepções

metodológicas, em que pese a intenção de dotar o ensino de um caráter comunicativo, ainda apontam para uma recorrência expressiva a métodos e abordagens que privilegiam aspectos tradicionais do ensino do idioma.

Essa recorrência ao tradicionalismo não mantém relação com os pressupostos das pedagogias progressistas, orientação presente nas referências teóricas desta investigação, dificultando o desenvolvimento da consciência histórico-crítica e libertadora do ser humano. A autonomia do pensamento, expresso por uma prática social emancipada e emancipadora, encontra barreiras neste cenário, ao dotar o ensino da Língua Inglesa de um caráter reprodutivista e limitador.

O primeiro questionário continha ainda uma série de perguntas (quesitos 14 a 19) que intencionava compreender a perspectiva dos participantes com relação ao ensino da habilidade de fala no contexto do Ensino Médio.

Nesse sentido, os dados concernentes ao quesito 14, organizados no quadro 18, indicaram que a ampla maioria dos participantes entendem que o ensino da habilidade de fala é tão importante quanto as habilidades auditiva, escrita e de leitura. Esse resultado sugere ser imprescindível que o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio contemple uma habilidade para qual tanta relevância é reservada.

Quadro 18 – Importância do ensino da habilidade de fala.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Mais importante que outras habilidades	4,3% (1 resposta)
Importante como qualquer habilidade	87% (20 respostas)
Habilidade com pouca importância	8,7% (2 respostas)
Não atribuo importância	0%

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quesito 15 apurou a periodicidade com a qual os participantes adotam atividades que visam ao desenvolvimento da habilidade de fala. Os resultados encontrados demonstram a existência de uma assiduidade expressiva na utilização de práticas de ensino que promovem tal habilidade, conforme sintetiza o quadro 19.

Quadro 19 – Uso de atividades que desenvolvem a habilidade de fala.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Sempre	8,7% (2 respostas)
Muitas vezes	73,9% (17 respostas)
Raramente	13% (3 respostas)
Nunca	4,3 % (1 resposta)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os tipos de atividades utilizadas pelos participantes para o desenvolvimento da habilidade de fala foram o propósito do quesito 16, respondido através de respostas discursivas. O indicador adotado, conforme definição metodológica, foi a presença das unidades de registro nas enunciações. Julgou-se importante registrar diversos tipos de atividades que, em tese, não visam ao desenvolvimento da habilidade de fala, como atividades de leitura ou auditivas (*listening*). O quadro 20 sistematiza os resultados encontrados, a partir de enunciações tais como “Breves apresentações orais” (participante 1), “Esquete [...] *drama plays; role play activities*” (participante 10), “Conversações em duplas” (participante 11), “Atividades de *Controlled practice* [...]” (participante 3), “Isso de novas tecnologias” (participante 5), “Leitura [...]” (participante 14), “*Listen and* [...]” (participante 15), “*Games... dinâmicas...[...]*” (participante 21), “*Practice-production*” (participante 9), “*Repeat after me* [...]” (participante 15).

Quadro 20 – Atividades utilizadas para desenvolver a habilidade de fala.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Apresentações	Presença
<i>Role play</i>	
Conversações	
<i>Controlled practice</i>	
Novas tecnologias	
Leitura	
<i>Listening</i>	
<i>Games</i>	
<i>Production</i>	
<i>Repetition</i>	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quesito 17 buscou conhecer a possibilidade do desenvolvimento da habilidade de fala nas aulas de Língua Inglesa, considerando o Ensino Médio Integrado e o contexto de trabalho de cada um no IFPE. Esta unidade de contexto teve respostas discursivas, com enunciações tais como “Não. Não há carga horária suficiente” (participante 6) e “Sim, pois há sempre oportunidades de colocar os alunos para realizar trabalhos que exijam uma interação oral na língua-alvo” (participante 18). Outro exemplo, a resposta “Não de forma constante. Há um desnivelamento imenso do nível dos estudantes nas turmas, o que dificulta muito a aplicação e ampliação de tal habilidade” (participante 11), não rechaça nem acolhe de pronto a possibilidade

questionada, indicando que o ensino da habilidade de fala depende de determinados fatores. O quadro 21 sistematiza os resultados obtidos, que apontaram uma tendência favorável à viabilidade do trabalho com a habilidade de fala.

Quadro 21 – A possibilidade do ensino da habilidade de fala.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Sim	Presença
Depende	
Não	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quesito 18 revelou ações que os participantes gostariam de adotar e seus impeditivos, a partir de enunciações como “Atividades que desenvolvam a oralidade.” (participante 4); “Abordagem comunicativa” (participante 19), “Não há dificuldade...” (participante 21), “A carga horária ainda é insuficiente” (participante 4), “Turmas numerosas” (participante 19), “Às vezes a turma é muito heterogênea” (participante 14). Os resultados, conforme o quadro 22, demonstram a intenção de desenvolver a habilidade de fala e a abordagem comunicativa, ao lado de dificuldades como turmas numerosas e carga horária insuficiente.

Quadro 22 – Intenções metodológicas, impedimentos e dificuldades.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Atividades que desenvolvam a fala	Presença
Abordagem comunicativa	
Não há dificuldades	
Carga horária insuficiente	
Turmas numerosas	
Estudantes com diferentes níveis de inglês	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O primeiro questionário finaliza com o quesito 19, que buscou aferir a aceitação dos professores e professoras em usar uma abordagem metodológica com a qual nunca tivessem trabalhado, com destaque para a Abordagem Lexical. As respostas evidenciadas apontam para a unanimidade de abertura à possibilidade e podem ser conferidas no quadro 23.

Quadro 23 – Abertura ao uso de abordagem nunca utilizada.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Sim	(100%, 23 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os resultados apresentados nesta última parte do primeiro questionário apontam para a relevância da habilidade de fala e a utilização frequente de atividades de fala. No entanto, diversas dessas atividades não costumam fazer parte do rol de atividades comumente utilizadas nas abordagens comunicativas (OLIVEIRA, 2014), o que pode sugerir uma imprecisão no campo das concepções metodológicas de ensino de Língua Inglesa.

Além disso, admitindo como possível o desenvolvimento da habilidade de fala, conforme indicado nos resultados, resta pertinente ponderar sobre os motivos pelos quais tal habilidade não se efetiva. Os resultados apontam para dificuldades com a carga horária do componente, com o número elevado de estudantes por turma e com a heterogeneidade do conhecimento prévio da Língua Inglesa por parte dos estudantes. Em vez da efetivação, revela-se apenas o desejo considerável de trabalhar justamente com abordagens promotoras da fala. No entanto, é parte do pensamento da pedagogia libertadora buscar a insistência em sonhar sonhos possíveis, no sentido de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, em direção à coerência entre a fala e a prática (FREIRE, 2001, 2002).

4.2.2.2 Enumeração do segundo questionário

No intuito de obter uma apreciação geral da sequência didática proposta, o quesito 1 do segundo questionário permitiu verificar a atribuição de respostas receptivas para a maior parte da avaliação do documento. Os itens assinalados positivamente em maior quantidade referem-se à adequação dos conteúdos aos temas e à adequação do desenvolvimento metodológico em relação aos objetivos da sequência.

Em contrapartida, por muitos participantes, o tempo sugerido para a execução das etapas da sequência foi considerado inadequado, assim como a sua extensão, que foi julgada inapropriada para a carga horária de que dispõem. Os resultados encontrados estão detalhados no quadro 24.

Quadro 24 – Observações gerais sobre a sequência didática.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
Temas relevantes para a prática social	72,7% (8 respostas)
Perguntas geradoras geram interesse	63,6% (7 respostas)

Os conteúdos são adequados aos temas	90,9% (10 respostas)
Desenvolvimento metodológico adequado para os objetivos	90,9% (10 respostas)
Desenvolvimento avaliativo adequado para o desenvolvimento metodológico	81,8% (9 respostas)
O tempo sugerido é adequado	27,3% (3 respostas)
Recursos acessíveis em meu campus	81,8% (9 respostas)
Extensão adequada para a carga horária de que disponho	9,1% (1 resposta)

Fonte: Elaboração própria (2021).

O quesito 2 usou uma questão discursiva para compreender a possibilidade e o grau de contribuição da sequência didática para uma prática social emancipada. As respostas apontaram a presença de unidades de registro que indicam a possibilidade de contribuição do documento para tal propósito, em conformidade com as pedagogias progressistas, tendo em vista o tratamento crítico-reflexivo dos problemas, a aprendizagem significativa, a diversidade de formas de expressão, uma vivência sociocultural da língua, a leitura da realidade ao partir das dificuldades dos estudantes e a superação de barreiras. Enunciações como “Parte da localização e exposição das dificuldades dos alunos” (participante 3); “Suscita a romper barreiras” (participante 3); “Parte do conhecimento prévio do estudante” (participante 6); “Busca tratar de forma crítico-reflexiva os problemas da prática social dos alunos” (participante 5); “Oportunidade para refletirem sobre os usos da língua, tornando a aprendizagem mais significativa” (participante 7); “Incentiva diversas formas de manifestação e expressão em relação ao que é aprendido” (participante 9) e “A sequência permite ao aluno vivenciar uma prática sociocultural da língua, não somente normativa” (participante 10) permitiram a sistematização do quadro 25, a seguir:

Quadro 25 – Contribuições da sequência didática para a emancipação.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Sim	Presença
Parte da localização e exposição das dificuldades dos estudantes	
Suscita romper barreiras	
Parte do conhecimento prévio	
Busca tratar de forma crítico-reflexiva os problemas	
Reflexão sobre os usos da língua, tornando a aprendizagem mais significativa	
Incentiva diversas formas de manifestação e expressão	

Permite vivenciar uma prática sociocultural da língua, não somente normativa	
--	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

O quesito 3, de respostas discursivas, intencionou entender a possibilidade e o grau de contribuição da sequência didática para desenvolver a habilidade de fala dos estudantes. Apresenta-se o quadro 26 a partir de respostas tais como “Sim. Usando os conhecimentos prévios dos alunos e simplificando as etapas através de passos objetivos [...] (participante 3); “Sim. A habilidade oral é bastante trabalhada em uma grande variedade de atividades e exercícios” (participante 11); “Parcialmente. Temo que os aspectos teóricos se sobreponham ao uso prático da língua, ainda que isto só pudesse se confirmar através da observação da aula em si” (participante 8) e ainda “Não. Considero a sequência bastante conceitual (participante 4).

Os resultados revelam a predominância da possibilidade de contribuição no sentido do desenvolvimento da habilidade de fala, em conformidade com os pressupostos da Abordagem Lexical, revelando ainda a existência de registros que suspeitam de tal perspectiva ou mesmo negam a possibilidade de que a habilidade de fala possa ser favorecida através do uso da sequência proposta.

Quadro 26 – Contribuições da sequência didática para a habilidade de fala (continua).

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Sim	Presença
Promove a rara oportunidade de praticar a habilidade.	
Usa os conhecimentos prévios dos estudantes.	
Permite interação entre os estudantes.	
O estudante adquire confiança para ser protagonista.	
Uso funcional dos conteúdos	
Possibilidade de vivenciar situação linguística contextualizada	
Prática descentralizada do professor	
Abordagem bastante comunicativa	
Parcialmente	Presença
Com maior variedade de atividades orais, possibilitaria mais situações de uso	
Temor de que os aspectos teóricos se sobreponham ao uso prático da língua	
Não, bastante conceitual	

Fonte: Elaboração própria (2021).

O segundo questionário finaliza com um quesito que almejou aferir a possibilidade de os participantes utilizarem a sequência didática em suas aulas. As respostas foram expressas por enunciações tais como “Sim, não me prendo a modelos, estou sempre disposta a flexibilizar minha prática docente (...)” (participante 9); “A sequência apresentada pode ser utilizada nos grupos do CELLE onde a CH é maior e onde o foco é o desenvolvimento das 4 habilidades (...)” (participante 6); “O impeditivo maior talvez ainda seja a carga-horária total da disciplina (participante 1), e ainda “Considero demasiadamente longa para minha realidade e para os objetivos que se vislumbram conquistar” (participante 8).

A partir disso, os resultados indicam, conforme o quadro 27, além da possibilidade de utilização da sequência devido a sua boa estruturação e à relevância do tema, a existência de ressalvas importantes quanto a sua implementação, principalmente no que diz respeito a ajustes de tempo e tamanho, à quantidade de estudantes por turma, à escassez de recursos didáticos e ao espaço físico insuficiente. A utilização de pressupostos da Abordagem Lexical, centro desta investigação, configura-se, portanto, como uma possibilidade factível e realista.

Quadro 27 – Possibilidade de uso da sequência didática nas aulas (continua).

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Sim	Presença
Bem estruturada	
Tema interessante	
Nas turmas do CELLE, por ter carga horária maior e turmas “niveladas”	
Com mudanças na proposta do componente	
Com mudanças na carga horária do componente	
Com ajustes de tempo	
Não, grande número de estudantes	
Não, poucos recursos didáticos em meu campus	
Não, espaço físico insuficiente	
Não, demasiadamente longa	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os resultados encontrados até aqui permitiram delinear um perfil médio dos professores e professoras de Língua Inglesa participantes da pesquisa, além das relações entre aspectos de suas formações, perfis de atuação metodológica e a aproximação com os pressupostos da Abordagem Lexical. Ademais, foi possível observar suas principais impressões a respeito do ensino da habilidade de fala no

Ensino Médio e os principais apontamentos no tocante à apreciação e utilização da sequência didática sugerida.

Além disso, os achados das operações de codificação permitiram verificar consonâncias no conteúdo das manifestações realizadas pelos participantes tanto no primeiro quanto no segundo questionário, naquilo que diz respeito às principais dificuldades e impedimentos para um ensino de Língua Inglesa dotado de maior significado quanto ao desenvolvimento da habilidade de fala. Destacaram-se, nesse sentido, alusões recorrentes à carga horária insuficiente do componente e ao grande número de estudantes por turma, além de alusões esporádicas a dificuldades de estrutura física, de recursos didáticos e de nivelamento do conhecimento prévio dos estudantes.

No entanto, os resultados apresentam ainda algumas inconsistências, como a utilização de atividades de leitura com o propósito do desenvolvimento da habilidade de fala. Além disso, a alta frequência com que os participantes desenvolvem atividades de fala em suas aulas não condiz com a forte presença de menções à insuficiência de carga horária, ao alto número de estudantes por sala e à diferença de nível de conhecimento do idioma por parte dos estudantes como impeditivos para o desenvolvimento da habilidade de fala.

4.2.3 O processo de categorização

Os resultados encontrados até este ponto favoreceram a continuidade da investigação, no sentido das ações de categorização. As recomendações de Bardin (2016) para tais ações sugerem que sejam reunidos os grupos de unidades de registro encontrados com características comuns em rubricas generalizantes, definidas levando-se em conta o teor das unidades de contexto.

Nesse sentido, os grupos de unidades de registro que dizem respeito aos contextos relacionados à faixa etária dos participantes, às instituições de graduação, à habilitação para o ensino, à maior formação em Língua Inglesa, aos anos de conclusão da graduação e da maior formação e ao tempo de docência no IFPE foram reunidas para dar origem à primeira categoria de análise, denominada Perfil Médio dos Participantes. Tal categoria, descrita no quadro 28, permite o vislumbre dos principais aspectos que caracterizam os docentes de acordo com os propósitos desta investigação e favorece a contextualização da análise, principalmente nas relações

com as discussões realizadas sobre a noção ampliada de experiência docente em Libâneo (2011), Saviani (2012), Bezerra (2018) e Oliveira, L. (2014).

Quadro 28 – Categoria 1: Perfil médio dos participantes.

Descrição da categoria:
• Faixa etária entre 31 e 40 anos.
• Graduação concluída com paridade entre instituições públicas e privadas.
• Habilitação em Língua Inglesa, pelo menos.
• Graduação concluída nas décadas de 1990 e 2000.
• Especialização como maior formação acadêmica.
• Maior formação acadêmica concluída nas décadas de 2000 e 2010.
• Entre 4 e 15 anos de experiência.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os grupos de unidades de registro concernentes ao tema da Abordagem Lexical, especialmente no que diz respeito ao espaço a ela dedicado durante a formação dos participantes, ao conhecimento de termos típicos desta abordagem e ao uso intencional de atividades pautadas por seus pressupostos foram reunidos sob a categoria Nível de Aproximação com a Abordagem Lexical. Esta segunda categoria permite entrever, no esteio dos estudos de Lewis (1993, 2008), o nível de apropriação do tema por parte dos participantes e encontra-se descrita no quadro 29.

Quadro 29 – Categoria 2: Nível de conhecimento da Abordagem Lexical.

Descrição da categoria:
• Paridade entre amplo acesso e acesso insignificante à Abordagem Lexical na formação.
• Conhecimento expressivo de conceitos da Abordagem Lexical.
• Significativa utilização intencional de atividades típicas da Abordagem Lexical

Fonte: Elaboração própria (2021).

A investigação da atuação docente, especificamente quanto aos grupos de unidades de registro relativos ao contexto das principais concepções metodológicas utilizadas, foi alçada, com apoio das leituras de Oliveira, L. (2014), à terceira categoria de análise, denominada de Concepções Metodológicas adotadas na Atuação Docente, que proporciona a descrição dos principais critérios que direcionam o ensino da Língua Inglesa promovido pelos participantes desta pesquisa. O quadro 30 sistematiza esta categoria.

Quadro 30 – Categoria 3: Concepções metodológicas adotadas.

Descrição da categoria:
• Prevalência da utilização de métodos e abordagens variados

• Utilização considerável de abordagens comunicativas.
• Utilização restrita de métodos tradicionais.
• Ênfase intensa na gramática normativa.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os grupos de unidades de registro que dizem respeito à importância dada pelos docentes ao ensino da habilidade de fala, à regularidade de utilização no cotidiano de atividades que desenvolvem essa habilidade, aos tipos de atividades porventura utilizados para desenvolvê-la e à possibilidade do ensino desta habilidade foram agrupadas na quarta categoria de análise, denominada Ensino da Habilidade de Fala no Ensino Médio. Essa categoria encontra-se descrita no quadro 31 e contribui para a compreensão do trabalho com a habilidade discutida nesta investigação.

Quadro 31 – Categoria 4: Ensino da habilidade de fala no EM do IFPE.

Descrição da categoria:
• O ensino da habilidade de fala é tão importante quanto as demais habilidades.
• Regularidade ocasional de atividades que desenvolvem a habilidade de fala.
• Presença considerável de atividades que, em tese, não desenvolvem a fala.
• Ressalvas expressivas quanto à possibilidade do ensino da habilidade de fala.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A quinta categoria, denominada Disposições Metodológicas e Eventuais Impeditivos e apresentada no quadro 32, agrupa as unidades de registro de acordo com a perspectiva dos aspectos metodológicos que os docentes gostariam de utilizar em seu cotidiano, os eventuais impedimentos para a efetivação dessas intenções e o nível de aceitação dos participantes para um trabalho pautado por concepções nunca utilizadas anteriormente, dada a Abordagem Lexical como exemplo.

Quadro 32 – Categoria 5: Intenções metodológicas e eventuais impeditivos.

Descrição da categoria:
• Amplo desejo de promover atividades que desenvolvem a habilidade de fala.
• Impeditivos para o desenvolvimento da fala: pouca carga horária, turmas numerosas e desnivelamento.
• Abertura ao uso de abordagem metodológica nunca utilizada,

Fonte: Elaboração própria (2021).

As primeiras impressões dos participantes acerca da sequência didática, mais especificamente quanto aos aspectos relacionados à adequação entre conteúdo, metodologia, avaliação, recursos didáticos, tempo e dimensão, compuseram a sexta categoria de análise, descrita no quadro 33. Denominada de Impressões Iniciais

sobre a Sequência Didática, esta categoria contribui para o entendimento da receptividade da sequência por parte dos docentes quanto a seus itens estruturantes.

Quadro 33 – Categoria 6: Impressões iniciais sobre a SD.

Descrição da categoria:
• Conteúdo, metodologia, avaliação e recursos metodológicos adequados.
• Temas e perguntas geradoras relevantes e interessantes.
• Inadequação do tempo sugerido.
• Inadequação entre a extensão da sequência e a carga horária disponível.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ainda com a sequência didática em perspectiva, a sétima categoria, Contribuições da Sequência Didática para uma Prática Social Emancipada, agrupa as unidades de registro no que diz respeito ao horizonte da prática social emancipada (Saviani, 2012). Sistematizada no quadro 34, esta categoria reúne as observações dos participantes quanto ao que a sequência pode oportunizar e incentivar, considerando ainda a realidade e o conhecimento prévio dos estudantes.

Quadro 34 – Categoria 7: Contribuições da SD para a emancipação.

Descrição da categoria:
• Admite o conhecimento prévio dos estudantes.
• Parte de uma realidade contextualizada e crítico-reflexiva.
• Incentiva formas distintas de manifestação, expressão e superação de limites.
• Oportuniza vivências socioculturais e reflexivas da língua.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A sequência didática ensejou também a oitava categoria, Contribuições da Sequência Didática para Desenvolver a Habilidade de Fala. Este agrupamento, apresentado no quadro 35, permite apontar para as contribuições que a utilização da sequência pode conceder no ensino da habilidade de fala. Sua descrição indica características observadas pelos participantes quanto à sua funcionalidade comunicativa e a consideração dos conhecimentos prévios, segundo registra Freire (2002), sem desprezar os receios apontados de que aspectos teóricos da sequência se sobreponham ao uso comunicativo do idioma.

Quadro 35 – Categoria 8: Contribuições da SD para a habilidade de fala.

Descrição da categoria:
• Oportuniza a prática da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado.
• Desenvolvida a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.
• Transfere o centro da prática dos professores e professoras para os estudantes.

- Sugestão de maior variedade de atividades orais e temor de que os aspectos teóricos se sobreponham ao uso prático da língua.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A última categoria diz respeito à verificação da possibilidade de uso da sequência didática nas aulas dos participantes. Com o título Possibilidades de Utilização da Sequência Didática nas Aulas dos Participantes, esta nona categoria, apresentada no quadro 36, permite vislumbrar razões para a adoção da sequência, bem como motivos para contrapô-la. A descrição da categoria apresenta a recomendação de ajustes em determinados aspectos da sequência, com destaque para o tempo das atividades e para a carga horária do componente curricular.

Quadro 36 – Categoria 9: Possibilidades de uso da SD nas aulas.

Descrição da categoria:
• Pela boa estruturação e pelo bom tema.
• Nas turmas do CELLE (carga horária maior e turmas 'niveladas')
• Com ajustes nos objetivos e na carga horária do componente curricular.
• Com ajustes de tempo para as atividades da sequência.
• Grande número de estudantes, poucos recursos didáticos, espaço físico insuficiente como impeditivos.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir da categorização, foi possível perceber a relação entre as diretrizes metodológicas desta investigação, o quadro de referências teóricas adotado e as categorias elaboradas. O movimento de transformação de dados inicialmente brutos, em seguida codificados e finalmente organizados, esforçou-se por não produzir desvios no material, nem por excesso nem por omissão, como objetivado nos procedimentos da metodologia.

O processo de categorização possibilitou o conhecimento de características não reveladas nos níveis anteriores de análise, como no caso da apreciação da sequência didática sugerida. Este processo, como observado anteriormente, introduziu uma ordem na desordem aparente (BARDIN, 2016) e seus resultados revelaram-se abundantes para a fase de interpretação dos dados, além de promissores na função de indicar as relações entre as enunciações e a realidade subjacente.

4.3 RESULTADOS DA INTERPRETAÇÃO

No sentido de promover uma expressão sintética dos resultados obtidos, a interpretação dos dados buscou correlacionar a formação dos professores e

professoras participantes, seu perfil de atuação metodológica e a Abordagem Lexical. Além disso, foram estabelecidas relações entre o ensino da habilidade de fala no Ensino Médio e observações gerais sobre a sequência didática proposta, com ênfase em suas possíveis contribuições para uma prática social emancipada e para o desenvolvimento da habilidade de fala. Nesse processo, o arcabouço teórico adotado também passa a estabelecer conexões com a finalidade sintetizadora e interpretativa desta fase.

Desse modo, a partir dos resultados encontrados sobre o perfil médio dos participantes da pesquisa, é possível inferir uma expressiva experiência dos professores e professoras com o ensino de Língua Inglesa, considerando o tempo médio de docência no IFPE e resultados adicionais como períodos de conclusão da graduação e da maior formação acadêmica, a habilitação em Língua Inglesa e a continuidade da formação docente, principalmente no nível da especialização. Ressalta-se ainda o importante papel das instituições públicas de ensino superior na formação da maioria dos participantes, sem o demérito das instituições privadas.

A considerável experiência dos participantes permite uma aproximação com algumas referências teóricas adotadas. Inicialmente, pela importância dada por Tardif, mencionado por Bezerra (2018) à experiência, concedendo-lhe relevância por contribuir para a formação e a educação tanto do professor ou professora quanto dos estudantes, de modo que estes possam caminhar em direção à emancipação. Pode-se ainda recorrer à perspectiva histórico-crítica da educação, que resguarda a importância do professor ou professora como agente social. Como já prevenido por Saviani (2012), mantém-se sob responsabilidade docente a articulação dos conhecimentos e das experiências que possui em relação à prática social, cabendo-lhe tal incumbência por ser o condutor do ensino e a parte mais experiente na relação em comparação com os estudantes. Os resultados encontrados, portanto, permitem inferir que os participantes dispõem de amplas possibilidades de contribuir, através de sua atuação em sala, para a promoção de uma prática social emancipada.

Aliando o viés da experiência profissional com a perspectiva da experiência de vida, os resultados obtidos, em composição com a faixa etária média dos participantes, permitem inferir a plena capacidade de articulação de conhecimentos e de experiências relativas à prática social. Sem a atuação de professores e professoras experientes e com boa formação, conforme indicado na investigação, a perspectiva da emancipação restaria comprometida, pela dificuldade de que os estudantes

possam atingir a compreensão sintética da realidade sem a devida assistência docente (SAVIANI, 2012).

Levando em consideração a relação entre a formação dos participantes, seu perfil de atuação metodológica e a Abordagem Lexical, foi possível constatar que a Abordagem Lexical teve espaço considerável como tópico de estudos na formação educacional dos participantes da pesquisa. É possível também inferir a possibilidade de acesso ao tema através dos resultados sobre a adequabilidade das habilitações e o nível de formação acadêmica dos participantes. No entanto, não foi possível inferir a existência de uma relação direta entre o acesso ao tema da Abordagem Lexical e as décadas de conclusão da maior formação dos participantes. Portanto, os estudos sobre a Abordagem Lexical parecem se relacionar, nesta investigação, mais com as opções curriculares das instituições frequentadas do que com a época de realização dos estudos da maior formação acadêmica. Destacam-se ainda os relatos expressivos do conhecimento de termos e conceitos relacionados ao campo epistemológico da Abordagem Lexical, com destaque para os itens lexicais, as categorias lexicais e as expressões fixas e semifixas, além de uma significativa utilização intencional de atividades típicas dessa concepção metodológica na atuação docente dos participantes.

Importante destacar que a pesquisa indicou a inexistência de professores ou professoras despreocupados ou não reflexivos acerca das origens metodológicas das atividades que desenvolve. Tal revelação permite inferir o desenvolvimento de uma prática reflexiva, de acordo com os conceitos referenciados por Freire (2002).

Ainda com relação à atuação dos participantes, revelou-se uma utilização considerável de abordagens comunicativas como concepção metodológica nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa observação permite apontar o desenvolvimento da docência da Língua Inglesa sem o desprezo pela perspectiva comunicativa da língua, admitindo, a partir de tal prática, a importância e a primazia dos aspectos comunicativos em relação às concepções tradicionais. Esse quadro de atuação pode ser corroborado considerando-se os resultados que revelaram uma utilização restrita de métodos tradicionais.

No entanto, as observações realizadas até aqui exigem um esclarecimento, a fim de que não se cometa uma inconsistência conceitual do tipo gênero/espécie: embora a Abordagem Lexical esteja inserida, como observado na referência teórica desta investigação, no gênero das abordagens comunicativas da língua, a

adoção de uma visão comunicativa no ensino da língua não significa, em específico, a utilização da Abordagem Lexical. Pode ser o caso de os professores ou professoras utilizarem outra abordagem comunicativa, que não especificamente a Lexical.

Ainda a respeito do perfil de atuação metodológica, identificou-se uma utilização restrita de métodos tradicionais. Ao mesmo tempo, revelou-se uma ênfase intensa da gramática normativa na atuação docente dos participantes. Relembre-se que uma das principais características dos métodos tradicionais é exatamente o relevo dos aspectos gramaticais da língua em detrimento de seu caráter comunicativo. Tal resultado pode indicar a presença de imprecisões teóricas relativas aos métodos tradicionais, probabilidade intrigante, tendo em mente os aspectos já percorridos sobre a experiência docente e o nível de formação dos participantes.

Outra instigação demonstrada, a forte ênfase dada pelos participantes à gramática normativa confronta-se diretamente com as abordagens comunicativas da língua, alegadamente utilizadas com abundância nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Partindo do princípio de que as abordagens comunicativas notadamente não realçam aspectos gramaticais com tal intensidade, esse fato pode indicar mais uma inconsistência teórica em relação às concepções metodológicas no ensino de Língua Inglesa, ocorrência possível, tendo em consideração a grande quantidade de variações metodológicas existentes e eventuais atuações docentes irreflexivas. Importante observar que as contradições apresentadas podem ser objeto de novas investigações.

No que diz respeito às diretrizes regulamentadoras do ensino de língua estrangeira, os resultados encontrados indicam posições divergentes, permitindo relacionar as opções metodológicas adotadas pelos participantes tanto com o teor da BNCC (BRASIL, 2018), em sua consideração pelo desenvolvimento da habilidade de fala, quanto com as diretrizes anteriores a ela, que indicavam a predominância do ensino de línguas estrangeiras mais atrelado ao desenvolvimento da leitura, com ênfase no ensino de conteúdo gramatical.

No entanto, ainda que se adote uma concepção comunicativa da língua para o desenvolvimento da habilidade de fala, o caráter compartimentado e com foco no desenvolvimento de competências, característicos da BNCC (BRASIL, 2018), conforme referencial teórico, afasta a possibilidade de emancipação ao reduzir a atuação social à mera solução de problemas imediatos, em detrimento da problematização da prática social (SAVIANI, 2012).

Quanto ao acolhimento da possibilidade de trabalho com uma abordagem metodológica nunca utilizada anteriormente pelos participantes, com ênfase para a Abordagem Lexical, a pesquisa apontou um resultado afirmativo unânime. Este resultado demonstra o interesse e a busca permanente por caminhos que venham dotar a aprendizagem de Língua Inglesa de mais sentido e contribuir para uma formação discente mais relevante para a prática social. Tal disposição, aliada à análise dos resultados obtidos, permitiram atestar a pertinência da construção da sequência didática baseada nos principais pressupostos da Abordagem Lexical como proposta a ser avaliada pelos participantes.

Os resultados permitem também avaliar a importância que os participantes atribuem para o desenvolvimento da habilidade de fala. A esse respeito, embora haja a percepção de que o desenvolvimento de tal habilidade é tão importante quanto o de qualquer outra habilidade, é apenas ocasional a frequência com que os participantes realizam atividades que desenvolvem tal habilidade. Dentre os tipos de atividade que os participantes ocasionalmente utilizam, há menção considerável a atividades admitidas pela Abordagem Lexical, como são os casos de atividades de apresentação oral, de simulação, de conversação em duplas e de *experiment*.

Embora seja expressivo o desejo de ensinar a habilidade de fala, os resultados evidenciaram ressalvas expressivas quanto a seu desenvolvimento no Ensino Médio do IFPE. Tais ressalvas dizem respeito, como demonstrado, à exiguidade da carga horária disponibilizada para a disciplina e pelo grande número de estudantes por turma.

No contexto da sequência didática analisada pelos participantes, de acordo com os resultados encontrados, é possível inferir suas contribuições para uma prática social emancipada, conforme o conceito adotado de Saviani (2012). Concorrem para essa inferência os atributos apontados da admissão do conhecimento prévio dos estudantes e da contextualização crítico-reflexiva da realidade, em aproximação com as observações de Freire (2002); o incentivo de formas distintas de expressão e superação de limites; e o favorecimento de vivências socioculturais e reflexivas da língua, demonstrando conformidade com as reflexões de Scarpa (2004). Neste ponto, é possível vislumbrar o horizonte da transformação, cuja efetivação não pode ser realizada sem o caráter emancipativo da prática social, em aliança com a consideração crítico-reflexiva da formação histórica dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem.

A sequência didática analisada permitiu também apurar suas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de fala. Segundo os resultados, a sequência oportuniza a prática da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado, em consonância com o referencial comunicativo de língua adotado. Em caráter sugestivo, os resultados apontaram para o temor de que os aspectos teóricos se sobreponham ao uso prático da língua. Ora, o temor mencionado não condiz com o ensino através de expressões fixas e semifixas, considerando que a Abordagem Lexical dá ênfase à realidade material concreta dos enunciados prováveis (LEWIS, 1993, 2008) e afasta a abstração conceitual, em consonância com a prática social (SAVIANI, 2012). Como referenciado, “o trabalho docente não pode perder de vista a concretude da existência” (PIMENTA, 2012).

Além disso, a sequência se desenvolve a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e transfere o centro da prática dos professores e professoras para os estudantes. Este cenário permite a inferência de que a sequência pode contribuir para a cidadania e a democracia, ao vislumbrar uma atuação protagonizada pelos estudantes, favorecendo uma prática social como cidadãos ativos e plenos, democratizando a aprendizagem ao afastar o caráter bancário da educação conforme as discussões de Freire (2002).

Com vistas ao uso dos resultados desta pesquisa para fins teórico-pragmáticos, os resultados endossam a perspectiva de utilização da sequência didática nas aulas dos participantes, pelas alegações de boa estruturação da proposta e de relevância do tema sugerido. No entanto, foram feitas observações sobre a necessidade de ajustes nos objetivos, na carga horária do componente curricular e no tempo para as atividades da sequência. Essas ressalvas encontram justificativas nas argumentações intensas acerca do grande número de estudantes por turma, da escassez de recursos didáticos e de espaço físico em determinados campi, além de um número de horas insuficiente para o componente curricular. Ressalte-se, entretanto, que um dos desdobramentos do uso de expressões fixas e semifixas no ensino da Língua Inglesa, conforme esclarecido por Oliveira, L. (2014), seria um maior aproveitamento do tempo de aula, na medida em que se afastam as descrições gramaticais irreais e muda-se o foco para a prática real da língua, sem prejuízo de que outros conteúdos possam ser acessados pelos estudantes.

Destacou-se ainda entre os resultados a sugestão de uso da sequência didática nas turmas de Língua Inglesa dos Centros de Ensino de Libras e Línguas Estrangeiras

do IFPE – CELLEs, contexto defendido pelos argumentos de maior carga horária disponibilizada e pela existência de turmas “niveladas”.

Importante apontar uma aproximação entre tais argumentações e o cenário contraditório do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras apresentado nesta pesquisa, o qual aponta para a inusitada, porém normalizada necessidade de um estudo em cursos livres de inglês para a promoção de aprendizagem do idioma. Ademais, parece questionável a noção de “nivelamento” apresentada neste contexto. O que se busca ressaltar aqui não é a irrelevância dos cursos de idiomas, sejam eles internos ou externos ao local de pesquisa. Ao contrário, admite-se a importância dos tais, levando em conta o histórico do ensino da Língua Inglesa no Brasil. Contudo, no sentido de apontar orientações de novas pesquisas e análises, sugere-se a investigação do impacto de uma mudança de perspectiva, no sentido de que tais centros possam atuar em caráter apenas complementar ao ensino de Língua Inglesa escolar, lugar em que a excelência e a qualidade do ensino de qualquer componente nunca pode ser negligenciada.

Por óbvio, os resultados desta investigação não devem ser interpretados como a descoberta salvadora para o ensino de Língua Inglesa no IFPE ou nas demais escolas brasileiras. Tal visão revelaria uma ingenuidade incompatível com as teorias que orientam este trabalho. Em vez disso, esta interpretação veste-se com trajes do lugar da certeza, mas não da certeza teimosa, petrificada e imutável. A certeza que se descortina é aquela do sonho possível, das possibilidades que dotam um ensino de Língua Inglesa com mais qualidade e mais significado, promotor da emancipação e da consciência da prática social.

4.4 TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados da testagem do produto educacional foram obtidos após a apreciação da cartilha pedagógica realizada por 10 participantes da pesquisa. Alguns participantes relataram dificuldade de procederem às apreciações devido ao envolvimento nas atividades de trabalho, sobrelevadas pelo contexto de trabalho remoto.

As respostas às questões fechadas do questionário de testagem revelaram uma boa recepção do produto, apontando para a apresentação clara e objetiva do conteúdo. Além disso, os resultados indicaram que a cartilha contribui para a

comunicação dos propósitos da pesquisa, para estimular o conhecimento da Abordagem Lexical no ensino de Língua Inglesa e para a reflexão dos participantes sobre a prática de ensino que desenvolvem. As apreciações indicaram ainda que o produto também permite a compreensão da trajetória de pesquisa e dos resultados encontrados. O quadro a seguir sistematiza as apreciações, considerando as unidades de registro e os indicadores adotados.

Quadro 37 – Testagem do produto: questões fechadas.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADORES
A cartilha apresenta o conteúdo de modo claro e objetivo.	100% (8 respostas)
A diagramação visual contribui para a comunicação dos propósitos da pesquisa.	100% (8 respostas)
A cartilha contribui para estimular o conhecimento da Abordagem Lexical.	100% (8 respostas)
A cartilha permite compreender a trajetória de pesquisa e seus resultados.	100% (8 respostas)
A cartilha contribui para a reflexão sobre a prática de ensino de Língua Inglesa.	100% (8 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2021).

As respostas ao quesito aberto do questionário atestaram a clareza, a objetividade e a boa apresentação do produto educacional, a partir de enunciações como: “A cartilha apresenta [...] o conteúdo desenvolvido de forma leve e muito criativa” (participante 1); “A disposição da teoria e os achados da pesquisa presentes na cartilha facilitou acompanhar todo o conteúdo, de maneira leve e prazerosa” (participante 4); “Eu gostei muito da sua cartilha. Sua voz está bem presente” (participante 7).

O caráter contributivo do produto, no que diz respeito à reflexão sobre a prática, à compreensão da trajetória de pesquisa e como estímulo ao conhecimento da Abordagem Lexical também puderam ser atestados através de respostas como: “Se percebe na prática a utilização (ou a não utilização) da abordagem em questão, revelando fragilidades no ensino de Língua Inglesa” (participante 5); “apresenta o percurso da investigação de forma leve e muito criativa” (participante 1); “A cartilha está muito bem estruturada com as proposições teóricas em consonância com o tema proposto” (participante 5); “me instigou a querer conhecer mais a Abordagem Lexical para talvez aplicá-la em minha realidade em busca de melhores resultados” (participante 8). O quadro a seguir apresenta os resultados, considerando as unidades de registro e o indicador adotado.

Quadro 38 – Testagem do produto: questões discursivas.

UNIDADES DE REGISTRO	INDICADOR
Percurso investigativo e conteúdo desenvolvidos de forma prazerosa e criativa.	Presença
Formatação e estruturação eficientes.	
A disposição da teoria e os achados facilitam a compreensão do conteúdo.	
Relevância para os docentes de Língua Inglesa do IFPE e demais instituições	
Proposições teóricas em consonância com o tema proposto	
Os dados analisados permitem perceber a utilização (ou não) da Abordagem Lexical.	
Revela fragilidades no ensino da Língua Inglesa.	
Instiga o conhecimento e a utilização da Abordagem Lexical	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em vista dos resultados revelados, é possível inferir, no contexto do produto educacional, que a trajetória de pesquisa, seu conteúdo teórico e os seus resultados foram compreendidos, considerando a adequação e a eficiência de sua apresentação. Ademais, sua relevância foi verificada no sentido de propor a reflexão sobre a prática ao contribuir para a percepção dos participantes quanto à utilização ou não da abordagem de ensino discutida, promovendo a identificação de fragilidades no ensino de Língua Inglesa. Por fim, considerando as apreciações da cartilha pedagógica como produto educacional, pode-se inferir que o desenvolvimento da habilidade de fala configura-se como uma alternativa factível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa deste trabalho disse respeito ao modo como o ensino da habilidade básica de fala da Língua Inglesa pode se configurar através do uso de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical como possibilidade metodológica, no âmbito do Ensino Médio Integrado do IFPE. O processo investigativo debruçou-se sobre a construção de um perfil geral dos participantes, especialmente no que diz respeito às apropriações metodológicas, além das apreciações sobre uma sequência didática elaborada segundo as categorias lexicais mencionadas.

Para tanto, desenvolveu-se a ideia de que o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a emancipação dos estudantes. Essa emancipação pode se efetivar através da apropriação ativa de conteúdos linguísticos do idioma – que embora básicos no recorte desta investigação, podem ser sequencialmente aprofundados durante o tempo do Ensino Médio Integrado –, e pela consciência de que um ensino pautado por alternativas metodológicas que desconsiderem o caráter comunicativo e a realidade de uso do idioma pode limitar, ou mesmo, impedir a aprendizagem.

Desse modo, esta pesquisa permitiu verificar sua relevância acadêmica e social, considerando sua perspectiva de língua, seus pressupostos teóricos e seu desenvolvimento como alternativa metodológica, tendo em mente que a Abordagem Lexical, ao negar uma visão de ensino tradicionalista e reprodutivista de Língua Inglesa, não age como regulador de conteúdos a serem trabalhados, mas contribui como um caminho de possibilidade.

Com amparo nas concepções educacionais e metodológicas adotadas, a pesquisa permitiu responder ao problema de pesquisa ao demonstrar que o uso de categorias lexicais da Abordagem Lexical, especialmente as expressões fixas e semifixas, podem contribuir no sentido da aprendizagem da língua e da emancipação ao propiciar uma aprendizagem ativa. Nega-se, portanto, uma perspectiva passiva de mera exposição gramatical ou de exclusividade da leitura, possibilitando uma prática social mais reflexiva, que se expressa na realidade através do uso real dos itens lexicais no cotidiano.

Contribuem ainda para a relevância desta pesquisa as contribuições teóricas de que o professor ou professora não pode desconsiderar o conhecimento prévio dos estudantes ou sua capacidade individual de cooperar como sujeito de sua própria aprendizagem. Desse modo, é preciso reconhecer o estudante como conhecedor

pregresso de temas, considerando o lugar que a Língua Inglesa ocupa atualmente na realidade dos estudantes.

Ainda a partir das conceituações teóricas, observou-se que a contribuição que a escola pode dar à sociedade no que diz respeito à Língua Inglesa é, observando as necessidades sociais com relação a esse idioma, propor uma análise crítica da realidade e desenvolver possibilidades que contribuam para a emancipação dos estudantes. A função da escola vai além da coordenação e ordenação de matérias, em direção à construção de uma perspectiva crítica e transformadora, em favorecimento da comunidade escolar. Assim, segundo a compreensão de que a escola é a instituição em que a formação educacional humana se desenvolve, esta investigação pode dar relevo à educação pública, na medida em que a eficiência docente se concretize.

A compreensão dos resultados desta pesquisa, portanto, resguardada a autonomia docente, pode contribuir para uma formação profissional fundamentada nos princípios da criticidade da reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado. Neste cenário, o desenvolvimento da competência técnica docente tem papel fundamental. Neste sentido, importa ao professor ou professora de Língua Inglesa o aprofundamento dos estudos, tanto para o domínio dos conteúdos linguísticos quanto na direção do conhecimento das possibilidades metodológicas de ensino. Deve-se buscar o refinamento de sua atuação profissional como sujeito responsável pela sintetização entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conteúdos. A atualização e o desenvolvimento docente nessa área são condições essenciais para a reflexão crítica sobre a prática, além de primordiais para o próprio exercício da docência e para a revisão de crenças teóricas, muitas vezes carregadas por anos sem a mínima criticidade ou reformulação.

Em face da ausência de análise crítica sobre a prática, o professor ou professora de Língua Inglesa pode ser levado à manutenção de certos hábitos que terminem por caracterizar, em uma instância mais profunda, uma adesão à função reprodutivista da educação na sua relação com a sociedade. Esta investigação compreendeu que contribuem para essa reprodução as recorrentes opções metodológicas que privilegiam os aspectos religiosamente gramaticais da língua ou a insistência na tradução descontextualizada e sem propósito.

No entanto, ressalte-se sempre que esta pesquisa não intencionou, considerando os resultados encontrados, a adoção prescritiva de uma concepção

metodológica. Diferentemente, defendeu-se a autonomia docente quanto a suas escolhas, tanto de conteúdo quanto metodológicas. Entende-se que as várias alternativas existentes no campo do ensino de Língua Inglesa estão a serviço do ensino. Assim, a autonomia profissional, expressa nos conhecimentos do professor ou professora, deve ser resguardada, no sentido de escolher aquilo que julga mais adequado para sua prática, levando-se em conta o contexto em que estiver inserido. Não se propõe, portanto, retirar dos docentes a centralidade no trabalho com o conhecimento, em conformidade com as teorias adotadas.

Os resultados encontrados indicaram que os participantes dispõem de amplas possibilidades de contribuir, através de sua atuação em sala, para a promoção de uma prática social emancipada, visto que dispõem de plena capacidade de articulação de conhecimentos e de experiências relativas à prática social. Além disso, não há professores ou professoras despreocupados ou não reflexivos acerca das origens metodológicas das atividades que desenvolvem. Foi revelado ainda o interesse na adoção de caminhos que venham dotar a aprendizagem de Língua Inglesa de mais significado e, por conseguinte, contribuir para uma formação discente mais relevante para a prática social.

Na atuação docente dos participantes, os resultados mostraram que o ensino de Língua Inglesa se desenvolve sem o desprezo pela perspectiva comunicativa da língua, reconhecendo, a partir de tal prática, a importância e a primazia dos aspectos comunicativos em relação às concepções tradicionais. Contraditoriamente, os resultados revelaram uma ênfase intensa na gramática normativa, além de ser apenas ocasional a frequência com que os professores e professoras realizam atividades que desenvolvem a habilidade de fala, o que pode revelar a presença de inconsistências teóricas relativas ao campo metodológico ou eventuais atuações docentes irreflexivas.

Ainda no aspecto da atuação dos professores e professoras em sala de aula, embora reconhecida a importância da habilidade de fala, os resultados indicaram que uma perspectiva de ensino mais próxima do caráter comunicativo encontra dificuldades devido à exiguidade de carga horária do componente e ao grande número de estudantes por turma. Ressalte-se, no entanto, como demonstrado na investigação, que o uso de expressões fixas e semifixas segundo a Abordagem Lexical, pode contribuir como um *time-saver*, além de que seu caráter interacional pode aumentar as possibilidades relacionadas à quantidade de estudantes.

Quanto às diretrizes oficiais, as opções metodológicas adotadas pelos participantes relacionam-se tanto com o teor da BNCC (BRASIL, 2018), em sua consideração pelo desenvolvimento da habilidade de fala, quanto com as diretrizes anteriores a ela, que indicavam a predominância do ensino atrelado à leitura, com ênfase no ensino de conteúdo gramatical.

Quanto à sequência didática, não obstante as indicações de necessidade de ajustes, sobretudo quanto ao tempo sugerido para o desenvolvimento de suas ações, os resultados revelaram a possibilidade de contribuição para a aprendizagem da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado, favorecendo, por consequência, uma prática social emancipada..

As principais dificuldades encontradas durante a pesquisa tiveram relação com o contexto da pandemia de Covid-19 e os impactos causados nas rotinas pessoais, institucionais e profissionais dos participantes e do pesquisador, expressando-se, por exemplo, na necessidade de readequações nos objetivos específicos do projeto de pesquisa e na redução do número de respostas obtidas ao longo da aplicação dos questionários.

Apesar disso, os resultados permitiram inferir que o objetivo geral de compreender as possibilidades do ensino da habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, como alternativa metodológica para o ensino de Língua Inglesa no Nível Médio Integrado do IFPE foi alcançado, a partir da identificação de aspectos das concepções metodológicas utilizadas pelos docentes e da análise das apreciações da sequência didática elaborada para o ensino da habilidade básica de fala através de expressões fixas e semifixas, metas específicas desta investigação.

O processo investigativo adotado permitiu ainda observar a existência de temas laterais àqueles discutidos diretamente nesta pesquisa. Desse modo, algumas sinalizações podem apontar para a realização de outras pesquisas sobre temas tais como: aspectos da reflexão sobre a prática docente no ensino de Língua Inglesa no IFPE, o nível de desenvolvimento da habilidade de fala dos docentes e os resultados alcançados com as concepções metodológicas adotadas em sala.

A socialização dos principais aspectos desta investigação tornou-se possível através da elaboração de uma cartilha pedagógica como produto educacional. Seu conteúdo apresenta as referências teóricas adotadas, o caminho metodológico percorrido e os resultados encontrados em um formato mais informal, no sentido de

um alcance mais ampliado para a divulgação deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A., *et al.* Ensino Médio: direito nosso, dever do Estado. **Educação, cultura escolar e sociedade**, out. 2010. Categoria Artigos. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/ensino-medio-direito-nosso-dever-do-estado-2/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **ELT Journal**, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963. Disponível em: <http://helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 22 maio 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ARANHA. M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. PIMENTA, S. G. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 39-69.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, R. J. L. Interpretando a contribuição de Maurice Tardif: reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes. **Revista Diálogos**, n. 19, p. 292-324, mar./abr. 2018. Disponível em: http://www.revistadiologos.com.br/Dialogos_19/Dial_19_Ricardo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942**. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. Define as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016 b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**.

1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CHARTIER, A. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIEL, F. de G. **A formação inicial do professor de língua inglesa**: teoria e prática em questão. 2009. 317 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103530>. Acesso em: 21 maio 2021.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. 2004. Disponível em: https://docplayer.com.br/47254417-4-sequencias-didaticas-para-o-oral-e-a-escrita-apresentacao-de-um-procedimento-1-joaquim-dolz-michele-noverraz-2-bernard-schneuwly.html#show_full_text. Acesso em: 27 maio 2019.

DOZOL, M. S. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 21, p. 105-118, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10818/10298>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, S. H. C; TEIXEIRA, J. A. T; MACHADO, M. R. P. Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14977>. Acesso em: 30 maio 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 17 maio 2019.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 45-60.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. ed. Essex: Pearson Education, 2001.

IFPE. **Instituto Federal de Pernambuco**, 2021. IFPE amplia vagas no Processo de Ingresso 2021.1 e prorroga inscrições. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-retifica-edital-do-processo-de-ingresso-2021.1> Acesso em: 22, jun. 2021.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 25 maio 2019.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**: putting theory into practice. Hampshire: Heinle Cengage Learning, 2008.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-96.

LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 73-97.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. *et al* (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/0>. Acesso em: 30 maio 2019.

MATTE, F. Como os chunks facilitam o aprendizado do vocabulário da língua inglesa. **Revista Signos**, v. 30, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/683>. Acesso em: 30 maio 2019.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo. EPU, 2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Via Imprensa, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2857159/2-semana-livreto-novoa>. Acesso em 08 jan. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, R. A. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. G. (org.). **Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 07, p. 64-86, dezembro 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/591/462>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RICHARDS, J. RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo. Autores Associados, 2010.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 2.

SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não-experimentais**.

Porto Alegre: Globo, 1971.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método.

Organizações Rurais & Agroindustriais, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87817147006>. Acesso em: 5 abr. 2021.

TREVISAN, R. O que a BNCC propõe para o ensino do inglês? **Nova Escola**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-do-ingles>. Acesso em: 17 maio 2019.

APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

PERFIL GERAL E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Olá! Este questionário é destinado aos professores e professoras de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE e faz parte da pesquisa de mestrado que realizo no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as possibilidades do ensino da habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, como alternativa metodológica para o ensino de Língua Inglesa no Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

O objetivo específico deste questionário é identificar aspectos de concepções metodológicas utilizadas por docentes de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, notadamente com relação à Abordagem Lexical.

Sua colaboração é essencial. Portanto, peço a gentileza de responder as questões a seguir. Todas as respostas recebidas serão utilizadas unicamente em âmbito acadêmico e sem fins lucrativos. Além disso, sua identidade será irrestritamente preservada e, caso prefira, utilize um nome fictício. Por favor, sinta-se à vontade para dirimir quaisquer dúvidas. Desde já, agradeço por sua colaboração!

1 Nome (caso prefira, use um nome fictício):

2 Faixa etária:

- A) Entre 20 e 30 anos
- B) Entre 31 e 40 anos
- C) Entre 41 e 50 anos
- D) Acima de 51 anos

3. Em que instituição você fez sua graduação?

4. Por favor, marque a opção que descreve sua habilitação.

- ☐ Letras - Inglês e Português
- ☐ Letras - Exclusivamente Inglês
- ☐ Letras - Inglês e outro idioma, exceto Português

5. Em que ano você concluiu sua graduação?

6. Qual seu maior nível de formação acadêmica na área de Língua Inglesa?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

7. Qual o ano de conclusão de sua maior formação acadêmica na área de Língua Inglesa?

8. Qual seu tempo de experiência docente na área de Língua Inglesa no IFPE?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 4 anos
- Entre 4 e 8 anos
- Entre 8 e 15 anos
- Mais de 15 anos

9. Na sua formação educacional, a Abordagem Lexical no ensino de Língua Inglesa foi ou tem sido um tema de estudo proposto pelas instituições pelas quais você passou?

- Sim, houve/há bastante espaço para a Abordagem Lexical em minha formação.
- Sim, mas foi/é um espaço relativo.
- Sim, mas houve/há pouco espaço para esse tema.
- A Abordagem Lexical não fez/faz parte da minha formação educacional.

10. Assinale o(s) item(ns) que descreve(m) suas aulas no IFPE, quanto às concepções metodológicas que amparam as suas escolhas nas atividades que desenvolve?

- Utilizo os métodos tradicionais, com ênfase na gramática e na tradução.
- Utilizo os métodos alternativos, como o Suggestopedia, o Silent Way, dentre outros.
- Utilizo as abordagens comunicativas, como a Abordagem Lexical, a Abordagem Comunicativa Intercultural, dentre outras.
- Utilizo métodos e abordagens variados.
- Não me preocupo ou não compreendo as origens ou implicações teórico-metodológicas da minha atuação profissional.

11. Qual a ênfase que você costuma dar à gramática normativa da Língua Inglesa em suas aulas?

- Sempre enfatizo a gramática normativa, não abro mão disso.
- Muitas vezes a ênfase.
- Raramente a ênfase.
- Nunca ênfase a gramática normativa.

12. Os itens abaixo fazem parte do contexto da Abordagem Lexical no ensino de Língua Inglesa. Por favor, assinale a(s) alternativa(s) sobre a(s) qual(is) você detém algum conhecimento.

- Itens lexicais
- Categorias lexicais

- Expressões fixas e semifixas
 - Os trabalhos desenvolvidos pelo autor Michael Lewis.
 - Não conheço nenhuma das opções acima.
13. Em suas aulas, você já fez uso intencional de alguma atividade desenvolvida segundo os pressupostos da Abordagem Lexical?
- Sim, várias vezes
 - Sim, algumas vezes
 - Sim, mas poucas vezes
 - Nunca
 - Não conheço os pressupostos da Abordagem Lexical.
14. Em sua opinião, qual a importância do ensino da fala nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio?
- Acho mais importante que qualquer outra habilidade.
 - Acho tão importante quanto qualquer outra habilidade.
 - Não atribuo muita importância a essa habilidade.
 - Não vejo nenhuma importância.
15. Com que frequência você desenvolve atividades para que seus estudantes desenvolvam a fala em Língua Inglesa?
- Sempre, não abro mão disso.
 - Muitas vezes
 - Raramente
 - Nunca
16. Que tipo de atividades costuma utilizar para o desenvolvimento da fala?
17. Considerando o Ensino Médio Integrado e o seu contexto de trabalho no IFPE, você considera possível o desenvolvimento da habilidade de fala nas aulas de Língua Inglesa? Por favor, justifique sua resposta.
18. No ensino de Língua inglesa, que abordagem, método, design, procedimento ou técnica você gostaria de usar em suas aulas no IFPE, mas não consegue? Que dificuldades você encontra?
19. Você estaria aberto à utilização de uma abordagem metodológica com a qual você nunca tenha trabalhado, como a Abordagem Lexical, por exemplo?
- Sim
 - Não

APÊNDICE B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO

OBSERVAÇÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este formulário faz parte da segunda fase da pesquisa de mestrado O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, do mestrando Márcio Lima, sob orientação da Dra. Anália Keila Rodrigues Ribeiro. Por gentileza, responda-o a partir de suas observações sobre o arquivo "Sequência Didática", anexado ao e-mail portador deste formulário.

1. Por favor, marque as alternativas que melhor descrevem suas observações sobre a proposta de sequência didática analisada.
 - Os temas das aulas são de muita relevância para a prática social dos estudantes.
 - As perguntas geradoras cumprem o papel de gerar interesse pelos temas.
 - Os conteúdos são adequados aos temas.
 - O desenvolvimento metodológico relaciona-se adequadamente com os objetivos.
 - O desenvolvimento avaliativo relaciona-se adequadamente com o desenvolvimento metodológico.
 - O tempo sugerido é adequado.
 - Os recursos metodológicos são acessíveis em meu campus.
 - A extensão da sequência é adequada para a carga horária de que disponho.
2. Você considera que a sequência pode contribuir para uma prática social mais emancipada dos estudantes? Por favor, justifique sua resposta.
3. Você considera que a sequência pode contribuir para desenvolver a habilidade de fala dos estudantes? Por favor, justifique sua resposta.
4. Você considera possível usar a sequência em sua realidade docente? Por favor, justifique sua resposta.

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Componente: Língua Inglesa

Gênero: Conversas orais básicas – Personal Information

MÓDULO INTRODUTÓRIO

Tema: Prática social e problematização do gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Quais os principais problemas na prática social identificados pelos estudantes no contexto das conversas básicas orais em Língua Inglesa?

Conteúdo: Aspectos introdutórios:

- Conversas orais básicas em Língua Inglesa, problematização e prática social;
- A Abordagem Lexical;
- Conceituação de itens lexicais: expressões fixas e expressões semifixas.

Objetivos:

- Apresentar conceitos introdutórios;
- Identificar problemas da prática social dos estudantes de modo crítico- reflexivo;
- Identificar e indicar, a partir dos resultados da problematização, os principais conteúdos a serem trabalhados durante a sequência.

Desenvolvimento metodológico:

Tempestade de ideias: O que é Prática Social?

Exposição dialogada:

- Introdução dos conceitos de conversas orais básicas, problematização e prática social;
- Introdução dos conceitos básicos de Abordagem Lexical e expressões fixas e expressões semifixas.

Trabalho em pequenos grupos:

- Identificar e apresentar em sala, em forma de listas, seus principais problemas da prática social no contexto das conversas básicas orais em Língua Inglesa;

Exposição dialogada:

- Após a análise dos resultados da problematização, indicação introdutória dos conteúdos em Língua Inglesa a serem trabalhados sob a perspectiva dos itens lexicais.

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva diagnóstica do trabalho desenvolvido pelos estudantes e posterior planejamento de estratégias de ensino de conteúdos.
- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades e qualidade das apresentações (clareza, objetividade e organização).

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos:

- Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas apresentações.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Tema: Familiarizando-se com o gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como se caracteriza o gênero conversas básicas orais em Língua Inglesa?

Conteúdo: Apresentação do gênero conversa oral básica em Língua Inglesa em duplas/trios.

Objetivos:

- Identificar as expressões fixas e semifixas de conhecimento prévio dos estudantes e criar um *language bank*;
- Conhecer exemplos do gênero trabalhado;
- Reconhecer o gênero trabalhado (definições, formas, funções) e suas especificidades (apresentações, informações pessoais, hábitos, gostos, habilidades e rotinas).

Desenvolvimento metodológico

Flashback: Do que vocês lembram sobre os temas trabalhados anteriormente?

Trabalho em pequenos grupos:

- Solicitação para que os estudantes listem, apresentem e mantenham um *language bank* dos itens lexicais de conhecimento prévio do gênero discutido.

Exposição dialogada:

- Observação e hipóteses (LEWIS, 1993, 2008) de exemplos em áudio/vídeo/textos escritos do gênero a partir de *corpus-informed materials*;
- Sintetização (SAVIANI, 1987) dos itens lexicais de conhecimento prévio e das expressões apresentadas nos exemplos.

Desenvolvimento avaliativo

- Avaliação na perspectiva diagnóstica do trabalho desenvolvido pelos estudantes e posterior planejamento de estratégias de ensino de conteúdos;
- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades e qualidade das apresentações (clareza, objetividade e organização).

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos:

- Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas apresentações.

PRODUÇÃO INICIAL

Tema: Delineando o gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como conceber, de modo inicial e considerando o conhecimento prévio dos estudantes, o gênero conversas básicas orais em Língua Inglesa?

Conteúdo: Construção sincrética (SAVIANI, 1987) de roteiro inicial de uma conversa oral básica em Língua Inglesa.

Objetivos:

- Experimentar (LEWIS, 1993, 2008) o *language bank* construído a partir dos itens lexicais de conhecimento prévio dos estudantes e dos itens lexicais apresentados nos exemplos do gênero;
- Construir um breve roteiro informal de conversa básica em Língua Inglesa;

Desenvolvimento metodológico:

Revisão através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.

Definição, a critério dos estudantes ou através de sorteio, dos pares e/ou trios.

Trabalho em pares e/ou trios definidos:

- Experimentação (LEWIS, 1993, 2008) do *language bank* através de procedimentos como *observation*, *listening for gist and details*, *filling gaps*, *question-answer association*, *drills*, entre outros;
- Experimentação (LEWIS, 1993, 2008) de pronúncia e entonação do *language bank* através de procedimentos como *sound recognition*, *intonation practice*, *individual repetition*, *choral repetition*, *continuous repetition*, *backward-forward repetition*, entre outros;

- Solicitação para que os estudantes elaborem, a partir da experimentação a produção inicial escrita de um roteiro de conversa oral básica em Língua Inglesa;
- Assistência aos pares e/ou trios na elaboração do roteiro.

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades, qualidade nas experimentações e qualidade da produção inicial;
- Oportunização de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas atividades.

MÓDULO 1

Tema: Detalhando o gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como sistematizar, de modo mais detalhado, o gênero conversas básicas orais em Língua Inglesa?

Conteúdo: Aspectos práticos das expressões fixas e semifixas mais comuns em conversas orais básicas: significados, usos, variações, níveis de formalidade, aspectos gramaticais lexicalizados, etc.

Objetivo: Apropriar-se dos aspectos práticos dos itens lexicais mais recorrentes do gênero.

Desenvolvimento metodológico:

Retrospectiva através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.

Exposição dialogada:

- Revisão e apresentação de itens lexicais;
- Detalhamento de significados, usos, variações, alternativas, níveis de formalidade, aspectos gramaticais lexicalizados, etc
- Prática de pronúncia através de procedimentos como *sound recognition*, *intonation practice*, *individual repetition*, *choral repetition*, *continuous repetition*, *backward-forward repetition*, entre outros;

Trabalho em pares e/ou trios definidos:

- Prática em pares e/ou trios dos itens lexicais trabalhados, através de procedimentos como *filling gaps*, *changing roles*, *question-answer association*, *drills*, entre outros;

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos estudantes e oportunização de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas atividades.

MÓDULO 2

Tema: Aprofundando o gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como compreender os itens lexicais mais recorrentes em conversas básicas orais em Língua Inglesa?

Conteúdo: Compreensão auditiva dos itens lexicais mais comuns em conversas orais básicas em Língua Inglesa, a partir de *corpus-informed materials*

Objetivo: Experimentar (LEWIS, 1993, 2008) a compreensão auditiva de itens lexicais.

Desenvolvimento metodológico:

Retrospectiva através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.

Trabalho individual com auxílio de *handouts*:

- Atividades auditivas de *listening for gist*.
- Atividades auditivas de *listening for details*.

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos estudantes e oportunização de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e *handouts* para uso nas atividades.

MÓDULO 3

Tema: Consolidando o gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como conduzir conversas básicas orais em Língua Inglesa de modo eficiente?

Conteúdo:

- Condução de conversas;

- Distinção e ordenamento de itens lexicais para iniciar, manter, demonstrar interesse e finalizar conversas.

Objetivos:

- Conduzir conversas de modo adequado, praticando a escuta e a empatia, utilizando itens lexicais próprios para iniciá-las, mantê-las e finalizá-las.

Desenvolvimento metodológico:

Retrospectiva através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.

Exposição dialogada:

- Observação de exemplos do gênero com ênfase na condução de conversas e suas funções estratégicas.

Trabalho em pequenos grupos com auxílio de *handouts*:

- Categorização de itens lexicais para a condução de conversas e suas funções estratégicas através de procedimentos como *mind maps*, *columns*, *spiders*, entre outros.

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos estudantes e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papeleria de uso pessoal e *handouts* para uso nas atividades.

PRODUÇÃO FINAL

Tema: Apresentando uma conversa oral básica em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Como sintetizar a elaboração de uma conversa oral básica em Língua Inglesa?

Conteúdo:

- Elaboração sintética (SAVIANI, 1987) de roteiro final de uma conversa oral básica tais como *Nice to meet you* (prazer em conhecê-lo), *getting to know you* (conhecendo você), *exchanging personal information* (trocando informações pessoais), entre outras.

Objetivos:

- Construir e apresentar, utilizando o procedimento de *role-play*, um roteiro final de conversa.

Desenvolvimento metodológico

Retrospectiva através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.

Trabalho em pequenos grupos:

- Monitoramento dos grupos na elaboração do roteiro final;
- Checagem e revisão de pronúncia;
- Checagem e revisão dos itens lexicais trabalhados.

Desenvolvimento avaliativo:

- Avaliação na perspectiva somativa do trabalho desenvolvido pelos estudantes e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco.

MÓDULO CONCLUSIVO

Tema: Retornando à prática social do gênero conversas orais básicas em Língua Inglesa

Pergunta geradora: Em que medida os conhecimentos desenvolvidos podem contribuir, na prática social, para a emancipação do indivíduo e a transformação da sociedade?

Conteúdos:

- Retomada dos conceitos de problematização e prática social;
- Retomada dos principais conhecimentos desenvolvidos durante a sequência;
- Análise crítico-reflexiva do conhecimento desenvolvido para a prática social dos estudantes.

Objetivos:

- Indicar os principais conhecimentos desenvolvidos durante a sequência;
- Analisar, de modo crítico-reflexivo, a contribuição do uso de itens lexicais para a prática social dos estudantes com vistas à emancipação e à transformação social.

Desenvolvimento metodológico:

Flashback: o que se lembram dos conceitos de prática social?

Exposição dialogada:

- Retorno aos conceitos de problematização e prática social.

Roda de conversa:

- Discussão e sintetização (SAVIANI, 1987) dos principais modos de atuação na prática social no sentido da emancipação e da transformação.

Desenvolvimento avaliativo:

- Roda de conversa: Autoavaliação e avaliação do trabalho desenvolvido.

Sugestão de tempo: 3 horas

Recursos metodológicos: Sala de aula equipada com quadro branco e projetor.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO

PRODUTO EDUCACIONAL: Cartilha Pedagógica

Olá! Este questionário faz parte da pesquisa O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, desenvolvida no âmbito do Mestrado ProfEPT. Sua finalização deu origem a um produto educacional, uma cartilha pedagógica, que envio em anexo ao e-mail deste questionário para apreciação das senhoras e dos senhores.

Sua colaboração tem sido essencial. Portanto, solicito a gentileza de responder as questões a seguir. Todas as respostas recebidas serão utilizadas unicamente em âmbito acadêmico e sem fins lucrativos. Além disso, sua identidade será irrestritamente preservada e, caso prefira, utilize um nome fictício. Por favor, sinta-se à vontade para dirimir quaisquer dúvidas. Desde já, agradeço por sua colaboração!

1. A cartilha apresenta o conteúdo de modo claro e objetivo?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente

2. A diagramação visual da cartilha contribui para a comunicação dos propósitos da pesquisa?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente

3. A cartilha contribui para estimular o conhecimento da Abordagem Lexical no ensino de Língua Inglesa?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente

4. A cartilha permite compreender a trajetória de pesquisa e seus resultados?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente

5. A cartilha contribui para a reflexão sobre sua prática de ensino de Língua Inglesa?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente
6. Além das questões anteriores, que observações você gostaria de fazer sobre a cartilha em apreciação?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PERNAMBUCO –
Campus Olinda

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROJETO DE PESQUISA

1. Título da pesquisa:

O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

2. Objetivo Principal:

Compreender as possibilidades do ensino da habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical, como alternativa metodológica para o ensino de Língua Inglesa no Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

3. Objetivos específicos:

- Identificar aspectos de concepções metodológicas utilizadas por docentes de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, notadamente com relação à Abordagem Lexical;
- Analisar as apreciações, feitas pelos mesmos docentes, de uma sequência didática elaborada para o ensino da habilidade básica de fala através de expressões fixas e semifixas.

4. Descrição de procedimentos:

A partir de uma abordagem qualitativa, será realizada uma pesquisa com professores de inglês para investigar as possibilidades do uso de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical e suas implicações no ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa. Serão aplicados questionários e os dados serão tratados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com contribuições de Demo (2012) e Marconi e Lakatos (2017).

5. Justificativa para a realização da pesquisa:

Para além dos conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa, este trabalho enfatiza a relevância de conhecimentos metodológicos por parte dos professores no sentido da qualidade do ensino. Busca ainda um olhar crítico acerca da importância do ensino de Língua Inglesa no contexto atual, a ser vista como instrumento para emancipação dos estudantes. A mera aprendizagem de uma língua enquanto código, a partir de uma aceitação passiva e irreflexiva de seus condicionantes e de suas implicações históricas, afasta a conscientização necessária a toda ação educativa pautada pelo horizonte da transformação.

6. Desconfortos e riscos esperados:

Esta pesquisa não põe em risco a saúde física ou psíquica dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente investigativa.

7. Benefícios esperados:

Esta pesquisa pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino de Língua Inglesa no IFPE, diminuir eventuais dificuldades de aprendizagem e propiciar aos estudantes uma formação mais reflexiva e emancipada.

A realização da pesquisa e do produto educacional propiciam o conhecimento de concepções metodológicas adotadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de Ensino Médio Integrado. Além disso, pode contribuir para a formação crítico-reflexiva dos estudantes por meio de atividades direcionadas ao desenvolvimento da Língua Inglesa.

8. Informações adicionais:

O responsável pela pesquisa assume o compromisso de garantir aos participantes quaisquer esclarecimentos e atualizações necessárias quanto à pesquisa.

9. Retirada do consentimento:

O participante tem a liberdade de retirar seu consentimento à pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus.

10. Aspecto Legal:

Pesquisa elaborada de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

11. Confiabilidade:

Os participantes terão direito à privacidade. A identidade do participante não será divulgada.

12. Indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa. Fica prevista indenização, caso necessário.

13. Dados do pesquisador responsável:

Nome: Márcio Lima Barros da Silva

Orientadora: Dr^a. Anália Keila Rodrigues Ribeiro

Endereço: Rua Margarida Valpassos, nº 40, QD. A, Jaguarana, Paulista - PE

E-mail: marciomalibasi@gmail.com

Telefone: (81) 98535-3222

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FAFIRE.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife

Av. Conde da Boa Vista, 921, Recife - PE. CEP: 50060-002.

Fone: (81) 2122.3500

E-mail: comunica@fafire.br

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

Márcio Lima Barros da Silva

O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



Orientação: Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – Campus Olinda



APRESENTAÇÃO

Olá! Esta cartilha foi desenvolvida como produto educacional da pesquisa intitulada O ENSINO DA HABILIDADE DE FALA DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT *Campus* Olinda.

Seu objetivo é a socialização dos resultados encontrados no contexto da investigação de uma possibilidade metodológica de ensino de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, especificamente no que diz respeito ao uso de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 2008) e suas relações com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

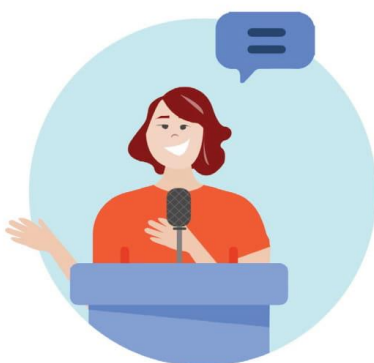
Ao longo desta cartilha, elaborada no formato de uma apresentação oral dialogada ocorrida em um evento científico fictício, você poderá compreender as razões que motivaram a pesquisa, sua trajetória e demais informações, dados e resultados obtidos durante o trabalho investigativo.

PERSONAGENS



Miguel Luís

Professor de Língua Inglesa do IFPE
e aluno do Mestrado PROFEPT.

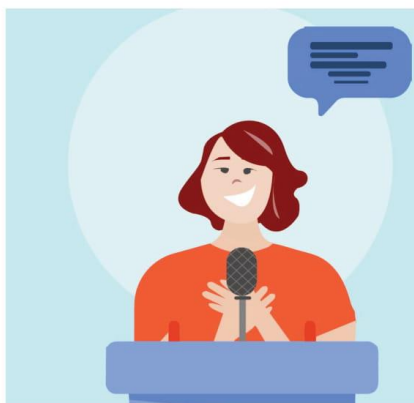


Mestra de Cerimônia

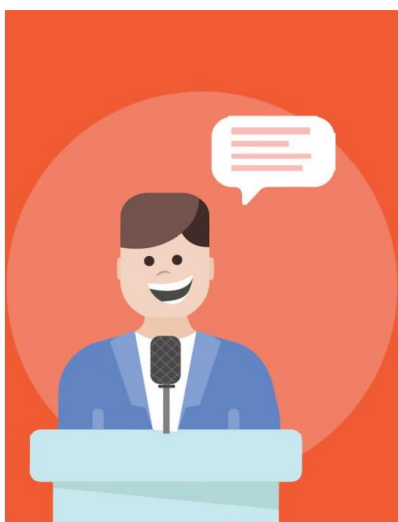


Participantes:

Alunos, alunas e profissionais interessados
no tema



Mestra de cerimônias: Boa noite, senhoras e senhores! Sejam bem-vindas e bem-vindos ao XXII Encontro de Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa. A apresentação desta noite discutirá o tema da Abordagem Lexical para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, de acordo com a pesquisa intitulada O Ensino da Habilidade de Fala da Língua Inglesa: Possibilidades da Abordagem Lexical no Ensino Médio Integrado, realizada no âmbito do IFPE, sob responsabilidade do pesquisador Miguel Luís, Professor de Língua Inglesa do IFPE e aluno do Mestrado PROFEPT. Fique à vontade, professor.



Miguel Luís (ML): Obrigado. Muito boa noite! É uma satisfação estar aqui e discutir este tema com vocês. Gostaria que vocês ficassem à vontade para fazer qualquer pergunta ao longo de minha apresentação oral. Afinal, ela é dialogada e a participação de vocês enriquece mais ainda este momento. Vou começar explicando um pouco da minha motivação em pesquisar sobre este tema.

Bem, eu trabalho como professor de Língua Inglesa há uns vinte e poucos anos e por boa parte desse tempo, atuei como professor em cursos livres de inglês. O início de minha carreira foi bem difícil pois, sem experiência e sem ter passado por nenhum curso de formação inicial, comecei a dar aulas meio que “imitando” alguns professores de minha época de estudante. A verdade é que, embora eu dominasse o idioma, eu não sabia como ensiná-lo. Não demorou muito

para entender que continuar assim não daria certo. Eu precisava refletir ainda mais sobre a minha prática e investir na minha formação profissional. Depois de algum tempo, comecei a atuar no Ensino Médio de uma instituição pública da Rede Federal de Ensino. Logo percebi que o trabalho era bastante diferente do que eu estava acostumado a fazer e eu precisava encontrar uma maneira de ensinar a Língua Inglesa naquele novo contexto de um modo significativo para os alunos. Por favor, o primeiro slide.

Por que não?



ML: Olha, foi uma mudança muito grande, que me levou a buscar possibilidades diferentes das tradicionais e eu pensava... por que não a oralidade? Por que não um ensino que considerasse o conhecimento prévio que eu enxergava que existia nos estudantes, embora de um modo meio desorganizado? Por que não um ensino de inglês que promovesse uma prática social mais consciente e emancipadora, em um movimento de saída das abordagens tradicionais despropositadas em direção a abordagens mais atuantes?

E pra tentar responder a esses meus muitos “por-que-nãos”, não havia outra maneira: eu precisava pesquisar sobre um monte de coisas. Ao mesmo tempo, já durante as disciplinas do mestrado, comecei a ter contato com alguns conceitos totalmente novos para mim. Começava

a ganhar corpo a ideia de relacionar o ensino da Língua Inglesa com o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Me deixem mostrar pra vocês alguns dos conceitos que estudei.

Trabalho

A concepção da existência histórica dos homens entende o trabalho como atributo essencialmente humano. Bergson (1979, apud Saviani, 2007) argumenta que o que distingue o ser humano de outros seres está manifesto na sua capacidade para o trabalho.

O que define a essência humana é, principalmente, a capacidade que os homens têm de adaptar a natureza a si, transformando-a em função de suas necessidades. Essa visão encontra amparo na distinção estabelecida por Marx & Engels (1974 p. 19 apud Saviani, 2007, p.154) segundo a qual o ser humano se distingue dos animais a partir do momento em que começa a produzir os meios necessários para a sobrevivência.

Trabalho como princípio educativo

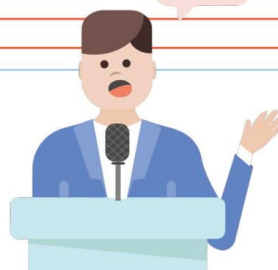
A educação também é atributo essencialmente humano. A relação entre trabalho e educação se dá de modo direto porque, distanciando a existência humana da visão de dádiva natural e aproximando-a de um produto do trabalho, entende-se que o homem não nasce homem, mas forma-se como tal, necessita aprender a sê-lo, precisa aprender a produzir sua própria existência (SAVIANI, 2007).

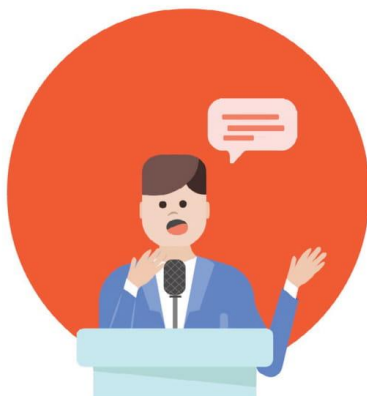
Assim, a produção do homem se dá ao mesmo tempo que sua formação, configurando-se como um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do trabalho e com a origem do homem. Vê-se aqui o caráter indissociável entre trabalho e educação.

Formação integral (omnilateral)

A formação integral contesta a compartimentalização e compreende que as partes devem estar contidas em um todo, ou ainda “unidade no diverso, que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (BRASIL, 2007, p. 41).

A formação integral visa integrar todas as dimensões da vida no processo formativo, na indissociabilidade entre a Educação Profissional e a Educação Básica e na integração entre conhecimentos gerais diversificados e conhecimentos específicos (relacionados ao exercício profissional no mundo do trabalho) (RAMOS, 2005).





ML: Ainda sobre o mestrado, eu precisava começar a pensar sobre alguns temas para o desenvolvimento de minha pesquisa. E um dos pontos iniciais dizia respeito às concepções educacionais pelas quais eu caminharia. Neste caso, as pedagogias progressistas faziam todo sentido para amparar o arcabouço teórico da investigação. Vamos ver um pouco sobre isso. Próximo slide, por favor.

As pedagogias progressistas

As pedagogias progressistas reconhecem a importância da educação no sentido da transformação social, que torna-se possível contanto que a educação parta das exigências da realidade concreta e propicie os instrumentos adequados para que os indivíduos possam, de forma coletiva, compreendê-la e transformá-la (DOZOL, 1994).

Saviani (2010) esclarece que “elas refletem, em dimensões e intensidades variáveis, esse movimento de ligação pensamento-realidade, buscando traduzir aspectos das polêmicas presentes na interpretação do processo pedagógico e nas propostas de sua transformação” (p. 47).

ML: Bem, como vocês perceberam, existe uma relação direta entre as pedagogias progressistas e a transformação da realidade. Mas aí, surgiu uma pergunta: como posso relacionar essas pedagogias com o ensino de Língua Inglesa? Olha, pessoal, neste ponto..., não vou negar que foi um pouco difícil..., mas a minha orientadora me ajudou bastante.

Primeiro, eu precisava fazer um recorte investigativo, e entendi que a questão metodológica dava pano para as mangas. Precisava também fazer uma leitura da realidade do ensino de Língua Inglesa, para só depois, claro, poder pensar em uma maneira de tentar transformá-la. E a gente bem sabe da realidade metodológica do ensino de Língua Inglesa nas escolas, não é mesmo? Com algumas boas exceções, trata-se de um ensino bem tradicional, gramatical, com ênfase na leitura e com bastante tradução sem muito sentido real para os alunos.



Só que, pra ter uma boa leitura da realidade, eu precisava também conhecer melhor a instituição onde a pesquisa aconteceu, seus docentes, além das orientações metodológicas que os documentos oficiais da educação brasileira reservavam para o ensino de Língua Inglesa. O que eu descobri foi bem interessante. Primeiro, me deixem mostrar os principais achados sobre os documentos oficiais. Vamos aos slides:

PCNLE (1998)

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

- Ênfase na leitura de literatura técnica ou de lazer.
- O uso de uma língua estrangeira está vinculado a leitura e é a habilidade que o estudante pode usar em seu contexto social imediato.
- Considera que o ensino da habilidade oral não leva em conta o critério da relevância social.

PCNLE (2000)

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

- Menção menos explícita à habilidade de leitura, mas manutenção do seu caráter instrumental

PCN+EM (2007)

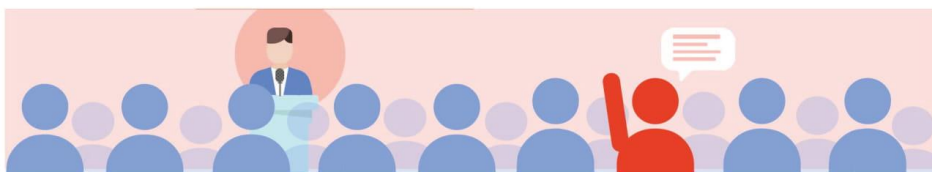
Documento Complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

- A leitura e a interpretação instrumentais são as competências primordiais no ensino de línguas

BNCC (2018)

Base Nacional Comum Curricular

- Admite aspectos comunicativos orais da língua, mas defende que os conhecimentos linguísticos se dispõem para a análise e a reflexão sobre a língua e não para o uso social da língua.
- Descarta uma apropriação reflexiva mais profunda da língua, afastando da possibilidade de uso da língua enquanto instrumento para transformação.
- O espaço para a habilidade oral pode ser aproveitado como oportunidade de reflexão sobre as concepções metodológicas utilizadas.



ML: Acho que alguém levantou a mão ali no fundo...pois não?

Participante: Professor, e qual foi a realidade encontrada quanto ao IFPE e os professores e professoras de lá?

ML: Bem lembrado! Bom, o IFPE relaciona-se diretamente com a concepção da integralidade na educação. E essa realidade permite a relação com a Abordagem Lexical para o ensino de Língua Inglesa, principalmente pela consideração da construção histórico-cultural dos seres humanos. Outra pessoa ali gostaria de perguntar algo. Pois não?

Participante: Sobre essa construção histórico-cultural dos seres humanos que a Abordagem Lexical considera, o senhor poderia explicar melhor?

ML: Claro! As teorias cognitivistas de aquisição da linguagem também fazem parte desse contexto. Eu tenho um slide aqui sobre isso...pode passar, por favor. Mais um, mais um, pronto, é esse! Vamos lá!

Considerando a influência da materialidade histórica e do aspecto dialético da educação, a psicologia cognitiva, sobretudo em Vygotsky, entende que a formação da personalidade sofre interferências do contexto histórico, social e cultural do indivíduo. Os fenômenos psíquicos são processos em movimento, o que quer dizer que as mudanças individuais têm raízes históricas, sociais e culturais.

Na visão de Vygotsky, existe um singular procedimento de reflexo da realidade na consciência do ser humano (DAVYDOV, 1981 apud SAVIANI, 2010). O comportamento é caracterizado, portanto, pela internalização das atividades humanas que foram socialmente e historicamente desenvolvidas. Para ele, o ser humano é uma pessoa social, constituída das relações sociais que foram incorporadas em um indivíduo (ARANHA, 2006).

ML: Agora vamos ver como a Abordagem Lexical se relaciona com isso.

A comunicação humana só é possível porque o pensamento reflete uma realidade de conceitos construídos coletivamente. “Esses conceitos não são fixos, mas construídos a partir de uma dialética indivíduo-sociedade, e sofrem constantes transformações conforme o grupo e o tempo.” (ARANHA, 2006, p. 267).

Vygotsky defende que o desenvolvimento da linguagem tem origens externas, sociais, e encontra lugar nas trocas comunicativas (SCARPA, 2004). Nessa perspectiva, a linguagem é construída socialmente.

Assim, é possível relacionar as instâncias cognitivistas com a Abordagem Lexical a partir da concepção da linguagem enquanto comunicação entre as pessoas, com influência decisiva na formulação das concepções comunicativas no ensino de Língua Inglesa, sendo a Abordagem Lexical uma de suas conseqüentes expressões.



ML: Puxa, pessoal, o tempo voou! A mestra de cerimônias já me avisa que daqui a pouco é a hora de nosso *coffee break*. Vou antes detalhar um pouco a Abordagem Lexical e quando voltarmos, recomeço detalhando os resultados da pesquisa.

A Abordagem Lexical

Contextualização

Surge no início da década de 1990 a partir da crítica ao paradigma Presentation – Practice – Production (PPP).

Discordando da exacerbação que era dada às estruturas gramaticais, Lewis (1993, 2008) concentra esforços na construção da Abordagem Lexical, desenvolvida a partir dos princípios comunicativos, ao conceber a língua como um modo de comunicação para a prática social.

Mudança de paradigmas

Como alternativa ao PPP, a Abordagem Lexical apresenta o paradigma Observe – Hypothesize – Experiment (OHE), que presume a capacidade autônoma do aluno para observar, criar hipóteses sobre o funcionamento da língua e experimentá-las em diferentes contextos.

O paradigma OHE admite a flexibilização sequencial de seus elementos, de modo que Observação, Hipótese e Experimentação podem ocupar qualquer lugar na ordenação didática, contribuindo com a noção de ciclos, onde a ausência de linearidade encontra semelhança com a comunicação real.

O léxico

O léxico é elevado à posição de centralidade na Abordagem Lexical, sendo definido como o conjunto abrangente de palavras e ocorrências de uma língua.

Lewis (1993, 2008) estabelece o princípio fundamental para a produção de sentidos: a língua é um léxico gramaticalizado e não o inverso.

O termo “chunk”, geralmente traduzido como bloco de palavras, diz respeito aos itens lexicais – palavras, coocorrências,

expressões fixas e expressões semifixas que, ao se constituírem em padrões lexicais, contribuem para formar os paradigmas associativos e estruturais da língua.

As expressões fixas e semifixas, recorte utilizado nesta investigação, dizem respeito a chunks que permitem nenhuma ou pouca mudança em seus padrões. Para a Abordagem Lexical, em situações de uso real da língua, a ocorrência de expressões fixas e semifixas é intensa e pode ser maior do que a ocorrência de uso de palavras isoladas ou reunidas sem constituírem um padrão lexical.

A visão da língua

A Abordagem Lexical nega a visão de língua enquanto uma idealização abstrata e considera fundamentais as pesquisas desenvolvidas pela linguística de *corpus*.

O professor

O papel do professor e da professora deve ser o de mediar e facilitar a aprendizagem dos estudantes.

O estudante

O estudante não pode ser considerado um sujeito passivo ou mero reproduzidor de hábitos modelados pelo(a) docente.

As imprecisões cometidas pelos estudantes são compreensíveis e úteis, uma vez que a aprendizagem é compreendida como um processo em que os desvios integram a naturalidade da comunicação (OLIVEIRA, L., 2014).

Relação com os conhecimentos prévios

A existência de conhecimento prévio dos alunos facilita o ensino através de expressões fixas e semifixas. Quanto maior o conhecimento prévio, maiores as possibilidades de aprofundamento e de organização sistemática de conteúdo.

Por várias vezes, a alegação da falta de conhecimento em Língua Inglesa considera conhecimentos estruturantes da língua, quase sempre gramaticais e tradicionais, influenciados por experiências de aprendizagem pregressas.

Existe, na realidade dos alunos do IFPE, um conhecimento prévio que habilita a identificação e o emprego de diversos itens lexicais, construído pela intensa exposição a filmes, músicas, séries, livros, redes sociais, entre outros.

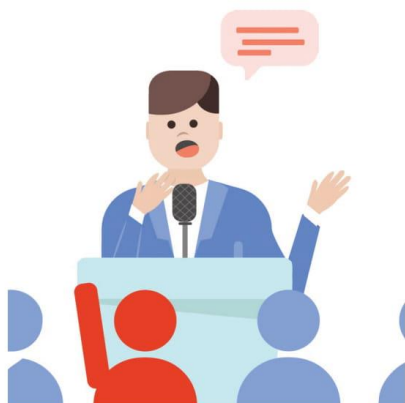
Desdobramentos do uso de expressões fixas e semifixas

- Fomenta a construção de significado, buscando a atenção dos alunos para a ocorrência de enunciados mais prováveis em vez de enunciados possíveis. Lewis (2008, p.12, tradução nossa) defende que “enquanto os linguistas podem estar preocupados com o possível, o ensino de línguas pode, de modo mais útil, direcionar a atenção dos aprendizes para exemplos altamente prováveis”, que, no mundo real e concreto, acontecem a todo instante.
- Nos enunciados possíveis, as ideias figuram como superiores à realidade material concreta (dos enunciados prováveis). Esta pesquisa visa à primazia da realidade material — a prática social (SAVIANI, 1987) — como balizadora do ensino. O trabalho docente não pode perder de vista a concretude da existência (PIMENTA, 2012).

Procedimentos

- Com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e diminuir a inibição e o estresse dos estudantes diante de um novo idioma, principalmente no início do processo, a Abordagem Lexical admite a tradução, mas dos itens lexicais trabalhados e de modo contextualizado.
- Os exercícios escritos extensos devem ser adiados o quanto possível para os níveis mais avançados. Havendo necessidade e espaço, além de breves, devem ter níveis baixos de complexidade.
- A Abordagem Lexical admite a possibilidade do uso de drills e dos quadros de substituição de palavras, mas não irrestritamente, para ajudar os estudantes a aprenderem segmentos de itens lexicais.
- Maior aproveitamento do tempo de aula, na medida em que o tempo usado com descrições gramaticais poderia ser reduzido. Esse tempo poderia ser mais bem utilizado na prática real da língua.

ML: Bem, podemos tomar um cafezinho agora?



ML: Muito bem, pessoal. Antes de reiniciar, vocês têm alguma pergunta?

Participante: Eu tenho!

ML: Sim, pode falar.

Participante: Professor, antes de ir para os resultados, seria possível esclarecer as diretrizes metodológicas de pesquisa que o senhor utilizou?

ML: Claro que sim! Vamos lá! Primeiro eu precisava ainda conhecer um pouco mais sobre a realidade de trabalho com a Língua Inglesa no IFPE. Para isso, eu utilizei um primeiro questionário, que teve a intenção de investigar um pouco melhor o perfil médio dos docentes, algumas das concepções metodológicas utilizadas e a abertura para o trabalho com uma abordagem nunca utilizada antes, como a Lexical.

Participante: Ah, então sua pesquisa teve mais de um questionário?

ML: Sim, sim. Mas antes de falar do segundo questionário, eu preciso aqui esclarecer uma adequação que precisou ser feita em relação às intenções do projeto de pesquisa. A intenção original era aplicar em sala de aula, com estudantes, uma sequência didática elaborada segundo a utilização de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical. Mas aí veio a pandemia de COVID-19, que suspendeu as aulas presenciais. E as aulas remotas descortinavam incertezas e dificuldades. Então, a solução encontrada foi a de enviar a sequência didática para que os mesmos participantes do primeiro questionário a analisassem. Foi assim que um segundo questionário precisou ser elaborado especificamente para apreciação da sequência.

Participante: E como as respostas obtidas foram analisadas metodologicamente?

ML: As respostas recebidas, tanto para o primeiro quanto para o segundo questionário, foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Depois das fases de pré análise e codificação dos dados, os resultados deram origem às seguintes categorias de análise:

Categoria 1: **Perfil Médio dos Participantes**

Descrição da categoria:

Faixa etária entre 31 e 40 anos
Graduação concluída com paridade entre instituições públicas e privadas
Habilitação em Língua Inglesa, pelo menos
Graduação concluída nas décadas de 1990 e 2000
Especialização como maior formação acadêmica
Maior formação acadêmica concluída nas décadas de 2000 e 2010
Entre 4 e 15 anos de experiência

Categoria 2: **Nível de Conhecimento da Abordagem Lexical**

Descrição da categoria:

Paridade entre amplo acesso e acesso insignificante à Abordagem Lexical na formação
Conhecimento expressivo de conceitos da Abordagem Lexical
Significativa utilização consciente de atividades típicas da Abordagem Lexical

Categoria 3: **Concepções Metodológicas Adotadas**

Descrição da categoria:

Prevalência da utilização de métodos e abordagens variados
Utilização considerável de abordagens comunicativas
Utilização restrita de métodos tradicionais
Ênfase intensa na gramática normativa

Categoria 4: **Ensino da habilidade de fala no ensino médio do IFPE**

Descrição da categoria:

O ensino da habilidade de fala é tão importante quanto as demais habilidades
Regularidade ocasional de atividades que desenvolvem a habilidade de fala
Presença considerável de atividades que, em tese, não desenvolvem a fala
Ressalvas expressivas quanto à possibilidade do ensino da habilidade de fala

Categoria 5: **Intenções metodológicas e eventuais impeditivos**

Descrição da categoria:

Ampla desejo de promover atividades que desenvolvem a habilidade de fala
Impeditivos para o desenvolvimento da oralidade: pouca carga horária, turmas numerosas e desnivelamento
Abertura ao uso de abordagem metodológica nunca utilizada

Categoria 6:

Impressões iniciais sobre a sequência didática

Descrição da categoria:

Conteúdo, metodologia, avaliação e recursos metodológicos adequados
Temas e perguntas geradoras relevantes e interessantes
Inadequação do tempo sugerido
Inadequação entre a extensão da sequência e a carga horária disponível

Categoria 7:

Contribuições da sequência didática para uma prática social emancipada

Descrição da categoria:

Admite o conhecimento prévio dos alunos
Parte de uma realidade contextualizada e crítico-reflexiva
Incentiva formas distintas de manifestação, expressão e superação de limites
Oportuniza vivências socioculturais e reflexivas da língua.

Categoria 8:

Contribuições da sequência didática para a habilidade de fala

Descrição da categoria:

Oportuniza a prática da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado
Desenvolvida a partir dos conhecimentos prévios dos alunos
Transfere o centro da prática dos professores para os alunos
Sugestão de maior variedade de atividades orais e temor de que os aspectos teóricos se sobreponham ao uso prático da língua.

Categoria 9:

Possibilidades de uso da sequência didática nas aulas dos participantes

Descrição da categoria:

Pela boa estruturação e pelo bom tema
Nas turmas do CELLE (carga horária maior e turmas 'niveladas')
Com ajustes nos objetivos e na carga horária do componente curricular
Com ajustes de tempo para as atividades da sequência
Grande número de estudantes, poucos recursos didáticos, espaço físico insuficiente enquanto impeditivos.



ML: Temos mais uma mão levantada ali. Pois não, pode falar.

Participante: É uma pergunta, professor. Se não me engano, a última fase da Análise de Conteúdo é a interpretação dos dados. O senhor poderia dividir conosco suas principais inferências?

ML: Será um prazer. Vamos a elas.

Inferências

- 1-** Importante papel das instituições públicas de ensino superior na formação dos professores e professoras participantes, sem o demérito das instituições privadas.
- 2-** As professoras e professores participantes dispõem de amplas possibilidades de contribuir, através de sua atuação em sala, para a promoção de uma prática social emancipada.
- 3-** Os professores e professoras participantes dispõem de plena capacidade de articulação de conhecimentos e de experiências relativas à prática social.

4- A Abordagem Lexical teve espaço considerável enquanto tópico de estudos na formação educacional dos professores e professoras participantes da pesquisa.

5- Os estudos sobre a Abordagem Lexical parecem se relacionar, nesta investigação, mais com as opções curriculares das instituições frequentadas do que com a época de realização dos estudos da maior formação acadêmica.

6- Não há professores e professoras despreocupados ou inconscientes acerca das origens metodológicas das atividades que desenvolvem.

7- O ensino de Língua Inglesa se desenvolve sem o desprezo pela perspectiva comunicativa da língua, admitindo, a partir de tal prática, a importância e a primazia dos aspectos comunicativos em relação às concepções tradicionais.

8- A adoção de uma visão comunicativa no ensino da língua não significa, em específico, a utilização da Abordagem Lexical. Pode ser o caso de os professores utilizarem outra abordagem comunicativa, que não especificamente a Lexical.

9- Contradição quanto ao resultado de utilização restrita de métodos tradicionais. Ao mesmo tempo, revelou-se uma ênfase intensa na gramática normativa na atuação docente dos participantes.

10- Tal contradição pode indicar a presença de inconsistências teóricas relativas aos métodos tradicionais, probabilidade intrigante, tendo em mente os aspectos já discorridos sobre a experiência docente e o nível de formação das professoras e professores pesquisados.

11- A forte ênfase dada pelos professores e professoras à gramática normativa confronta-se com as abordagens comunicativas da língua, alegadamente utilizados com abundância nas atividades em sala de aula. Esse fato pode indicar mais uma inconsistência teórica em relação às concepções metodológicas no ensino de Língua Inglesa, possivelmente pela abundante variação metodológica e eventuais atuações docentes irreflexivas.

12- As opções metodológicas adotadas pelos participantes relacionam-se tanto com o teor da BNCC, em sua consideração pelo desenvolvimento da oralidade, quanto com as diretrizes anteriores a ela, que indicavam a predominância do ensino atrelado à leitura, com ênfase no ensino de conteúdo gramatical.

13- Interesse na adoção de caminhos que venham dotar a aprendizagem de Língua Inglesa de mais sentido e contribuir para uma formação discente mais relevante para a prática social.

14- É apenas ocasional a frequência com que as professoras e professores realizam atividades que desenvolvem a habilidade oral.

15- Menção considerável a atividades admitidas pela Abordagem Lexical, como são os casos de atividades de apresentação oral, de simulação, de conversação em duplas e de *experiment*.

16- É reconhecida a importância do ensino da habilidade de fala, com ressalvas quanto a sua efetivação no Ensino Médio do IFPE, apesar do expressivo desejo de realizá-lo, pela exiguidade da carga horária disponibilizada para a disciplina e pelo grande número de alunos por turma.

17- Pertinência da construção da sequência didática baseada nos principais pressupostos da Abordagem Lexical enquanto proposta a ser avaliada pelos participantes.

18- A sequência didática pode ser usada nas aulas dos participantes pelas alegações de sua boa estruturação e de relevância do tema.

19- A sequência didática pode contribuir para uma prática social emancipada, vislumbrando o horizonte da transformação.

20- A sequência oportuniza a prática da habilidade de fala de modo comunicativo, funcional e contextualizado.

21- A sequência pode contribuir para a cidadania e a democracia, pela atuação protagonizada dos estudantes, favorecendo uma prática social enquanto cidadãos ativos e plenos, democratizando a aprendizagem ao afastar o caráter bancário da educação, conforme as discussões de Freire (2002).

22- Intrigante sugestão de uso da sequência nos Centros de Ensino de Libras e Línguas Estrangeiras do IFPE – CELLEs, portanto fora das aulas regulares, para as quais foi proposta, pelos argumentos de maior carga horária disponibilizada e pela existência de turmas “niveladas”.



ML: Ufa! Agora, podem ficar tranquilos que eu já encaminho minha apresentação para a conclusão. Gostaria, portanto, de dizer que a partir da identificação de aspectos das concepções metodológicas utilizadas pelos docentes e das apreciações sobre a sequência didática, que foram as metas específicas da minha investigação, as possibilidades do ensino da habilidade de fala através de expressões fixas e semifixas da Abordagem Lexical no Nível Médio Integrado do IFPE puderam ser mais bem compreendidas.

Além disso, os resultados da investigação não devem ser interpretados enquanto uma descoberta salvadora para o ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras. Essa ingenuidade é incompatível com as pedagogias progressistas adotadas. Mas ficou a certeza do sonho possível,

das possibilidades que dotam um ensino de Língua Inglesa com mais qualidade e mais significado, que possa promover a emancipação e a consciência da prática social. Bem, antes de finalizar, gostaria de saber se alguém tem alguma pergunta.

Participante:

– Aqui, professor! Como posso ter acesso à sequência didática utilizada na pesquisa?

ML:

Ah, claro, vou deixar aqui na tela um QR Code que dá acesso direto a ela. Mas antes me deixem dizer muito obrigado pela atenção de todos vocês. Tomara que a gente possa se ver aqui nos próximos anos. Um grande abraço a todos!



Nota: O QR Code corresponde a uma imagem ilustrativa.
A Sequência Didática se inicia na página seguinte.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Módulo Introdutório

Tema da(s) aula(s)

Prática social e problematização do gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Quais os principais problemas na prática social identificados pelos alunos no contexto das conversas básicas orais em LI?

Conteúdo

Aspectos introdutórios:

- Conversas orais básicas em LI, problematização e prática social;
- A Abordagem Lexical;
- Conceituação de itens lexicais: expressões fixas e expressões semifixas.

Objetivos

- Apresentar conceitos introdutórios;
- Identificar problemas da prática social dos alunos de modo críticoreflexivo;
- Identificar e indicar, a partir dos resultados da problematização, os principais conteúdos a serem trabalhados durante a sequência.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida - Tempestade de ideias: o que é prática social?]

1. Exposição dialogada:

- Introdução dos conceitos de conversas orais básicas, problematização e prática social;
- Introdução dos conceitos básicos de Abordagem Lexical e expressões fixas e expressões semifixas.

2. Trabalho em pequenos grupos:

- Solicitação para que os grupos identifiquem e apresentem em sala, em forma de listas, seus principais problemas da prática social no contexto das conversas básicas orais em LI;

3. Exposição dialogada:

- Após a análise dos resultados da problematização, indicação introdutória dos conteúdos em LI a serem trabalhados sob a perspectiva dos itens lexicais.

Desenvolvimento Avaliativo

- Avaliação na perspectiva diagnóstica do trabalho desenvolvido pelos alunos e posterior planejamento de estratégias de ensino de conteúdos.
- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades e qualidade das apresentações (clareza, objetividade e organização).

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papeleria de uso pessoal e para uso nas apresentações.



Apresentação da Situação

Tema da(s) aula(s)

Familiarizando-se com o gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Como se caracteriza o gênero conversas básicas orais em LI?

Conteúdo

Apresentação do gênero conversa oral básica em LI em duplas/trios.

Objetivos

- Identificar as expressões fixas e semifixas de conhecimento prévio dos alunos e criar um *language bank*;
- Conhecer exemplos do gênero trabalhado;
- Reconhecer o gênero trabalhado (definições, formas, funções) e suas especificidades (apresentações, informações pessoais, hábitos, gostos, habilidades e rotinas).

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida – *Flashback*: o que se lembram dos temas trabalhados anteriormente?]

1. Trabalho em pequenos grupos:

- Solicitação para que os alunos listem, apresentem e mantenham um *language bank* dos itens lexicais de conhecimento prévio do gênero discutido;

2. Exposição dialogada:

- Observação e hipóteses (LEWIS, 1993, 2008) de exemplos em áudio/vídeo/textos escritos do gênero a partir de *corpus-informed materials*;

- Sintetização (SAVIANI, 1987) dos itens lexicais de conhecimento prévio e das expressões apresentadas nos exemplos.

Desenvolvimento Avaliativo

- Avaliação na perspectiva diagnóstica do trabalho desenvolvido pelos alunos e posterior planejamento de estratégias de ensino de conteúdos;
- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades e qualidade das apresentações (clareza, objetividade e organização).

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas apresentações.



Produção Inicial

Tema da(s) aula(s)

Delineando o gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Como conceber, de modo inicial e considerando o conhecimento prévio dos alunos, o gênero conversas básicas orais em LI?

Conteúdo

Construção sincrética (SAVIANI, 1987) de roteiro inicial de uma conversa oral básica em LI.

Objetivos

- Experimentar (LEWIS, 1993, 2008) o language bank construído a partir dos itens lexicais de conhecimento prévio dos alunos e dos itens lexicais apresentados nos exemplos do gênero;
- Construir um breve roteiro informal de conversa básica em LI.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida: revisão através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.]

1. Definição, a critério dos alunos ou através de sorteio, dos pares e/ou trios.
2. Trabalho em pares e/ou trios definidos:
 - Experimentação (LEWIS, 1993, 2008) do *language bank* através de procedimentos como *observation*, *listening for gist and details*, *filling gaps*,

question-answer association, drills, entre outros;

- Experimentação (LEWIS, 1993, 2008) de pronúncia e entonação do *language bank* através de procedimentos como *sound recognition, intonation practice, individual repetition, choral repetition, continuous repetition, backward-forward repetition*, entre outros;
- Solicitação para que os alunos elaborem, a partir da experimentação, a produção inicial escrita de um roteiro de conversa oral básica em LI;
- Assistência aos pares e/ou trios na elaboração do roteiro.

Desenvolvimento Avaliativo

- Avaliação na perspectiva formativa: interesse, participação nas atividades, qualidade nas experimentações e qualidade da produção inicial;
- Oportunização de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e para uso nas atividades.



Módulo 1

Tema da(s) aula(s)

Detalhando o gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Como sistematizar, de modo mais detalhado, o gênero conversas básicas orais em LI?

Conteúdo

Aspectos práticos das expressões fixas e semifixas mais comuns em conversas orais básicas: significados, usos, variações, níveis de formalidade, aspectos gramaticais lexicalizados, etc.

Objetivos

Apropriar-se dos aspectos práticos dos itens lexicais mais recorrentes do gênero.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida: retrospectiva através de procedimentos como metodológico *brainstorming, flashcards, gap-filling, cloze, flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.]

1. Trabalho individual com auxílio de *handouts*:

- Atividades auditivas de *listening for gist*;
- Atividades auditivas de *listening for details*.

Desenvolvimento Avaliativo

Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos alunos e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e *handouts* para uso nas atividades.



Módulo 2

Tema da(s) aula(s)

Aprofundando o gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Como compreender os itens lexicais mais recorrentes em conversas básicas orais em LI?

Conteúdo

Compreensão auditiva dos itens lexicais mais comuns em conversas orais básicas em LI, a partir de *corpus-informed materials*.

Objetivos

Experimentar (LEWIS, 1993, 2008) a compreensão auditiva de itens lexicais.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida: retrospectiva através de procedimentos como metodológico *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.]

1. Trabalho individual com auxílio de *handouts*:

- Atividades auditivas de *listening for gist*;
- Atividades auditivas de *listening for details*.

Desenvolvimento Avaliativo

Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos alunos e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e *handouts* para uso nas atividades.



Módulo 3

Tema da(s) aula(s)

Consolidando o gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Como conduzir conversas básicas orais em LI de modo eficiente?

Conteúdo

Condução de conversas;

- Distinção e ordenamento de itens lexicais para iniciar, manter, demonstrar interesse e finalizar conversas.

Objetivos

Conduzir conversas de modo adequado, praticando a escuta e a empatia, utilizando itens lexicais próprios para iniciá-las, mantê-las e finalizá-las.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida: retrospectiva através de procedimentos como brainstorming, flashcards, gap-filling, cloze, flashback, entre outros, dos temas trabalhados previamente.]

1. Exposição dialogada:

- Observação de exemplos do gênero com ênfase na condução de conversas e suas funções estratégicas.

2. Trabalho em pequenos grupos com auxílio de *handouts*:

- Categorização de itens lexicais para a condução de conversas e suas funções estratégicas através de procedimentos como *mind maps*, *columns*, *spiders*, entre outros.

Desenvolvimento Avaliativo

Avaliação na perspectiva formativa do trabalho desenvolvido pelos alunos e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco, computador e projetor, material de papelaria de uso pessoal e *handouts* para uso nas atividades.



Produção Final

Tema da(s) aula(s)

Apresentando uma conversa oral básica em LI

Pergunta geradora

Como sintetizar a elaboração de uma conversa oral básica em LI?

Conteúdo

Elaboração sintética (SAVIANI, 1987) de roteiro final de uma conversa oral básica tais como *Nice to meet you* (prazer em conhecê-lo), *getting to know you* (conhecendo você), *exchanging personal information* (trocando informações pessoais), entre outras.

Objetivos

Construir e apresentar, utilizando o procedimento de *role-play*, um roteiro final de conversa.

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida: retrospectiva através de procedimentos como *brainstorming*, *flashcards*, *gap-filling*, *cloze*, *flashback*, entre outros, dos temas trabalhados previamente.]

1. Trabalho em pequenos grupos:

- Monitoramento dos grupos na elaboração do roteiro final;
- Checagem e revisão de pronúncia;
- Checagem e revisão dos itens lexicais trabalhados.

Desenvolvimento Avaliativo

Avaliação na perspectiva somativa do trabalho desenvolvido pelos alunos e oportunidade de estratégias de recuperação de conteúdos.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco.



Módulo Conclusivo

Tema da(s) aula(s)

Retornando à prática social do gênero conversas orais básicas em LI

Pergunta geradora

Em que medida os conhecimentos desenvolvidos podem contribuir, na prática social, para a emancipação do indivíduo e a transformação da sociedade?

Conteúdo

- Retomada dos conceitos de problematização e prática social;
- Retomada dos principais conhecimentos desenvolvidos durante a sequência;
- Análise crítico-reflexiva do conhecimento desenvolvido para a prática social dos alunos..

Objetivos

- Indicar os principais conhecimentos desenvolvidos durante a sequência;
- Analisar, de modo crítico-reflexivo, a contribuição do uso de itens lexicais para a prática social dos alunos com vistas à emancipação e à transformação social..

Desenvolvimento Metodológico

0. [Ponto de partida – Flashback: o que se lembram dos conceitos de prática social?]

1. Exposição dialogada:

- Retorno aos conceitos de problematização e prática social.

2. Roda de conversa:

- Discussão e sintetização (SAVIANI, 1987) dos principais modos de atuação na prática social no sentido da emancipação e da transformação.

Desenvolvimento Avaliativo

Roda de conversa: Autoavaliação e avaliação do trabalho desenvolvido.

Sugestão de Tempo

3 horas

Recursos Metodológicos

Sala de aula equipada com quadro branco e projetor.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, dezembro de 2007, MEC/SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.
- DOZOL, M. S. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 21, pp. 105-118, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10818/10298>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEWIS, M. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hampshire: Heinle Cengage Learning, 2008.
- , The lexical approach: the state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ----- (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 12, n. 34, pp. 152-165, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo. Autores Associados, 2010.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 2.

Obrigado!

Contatos - Autor:

Márcio Lima Barros da Silva

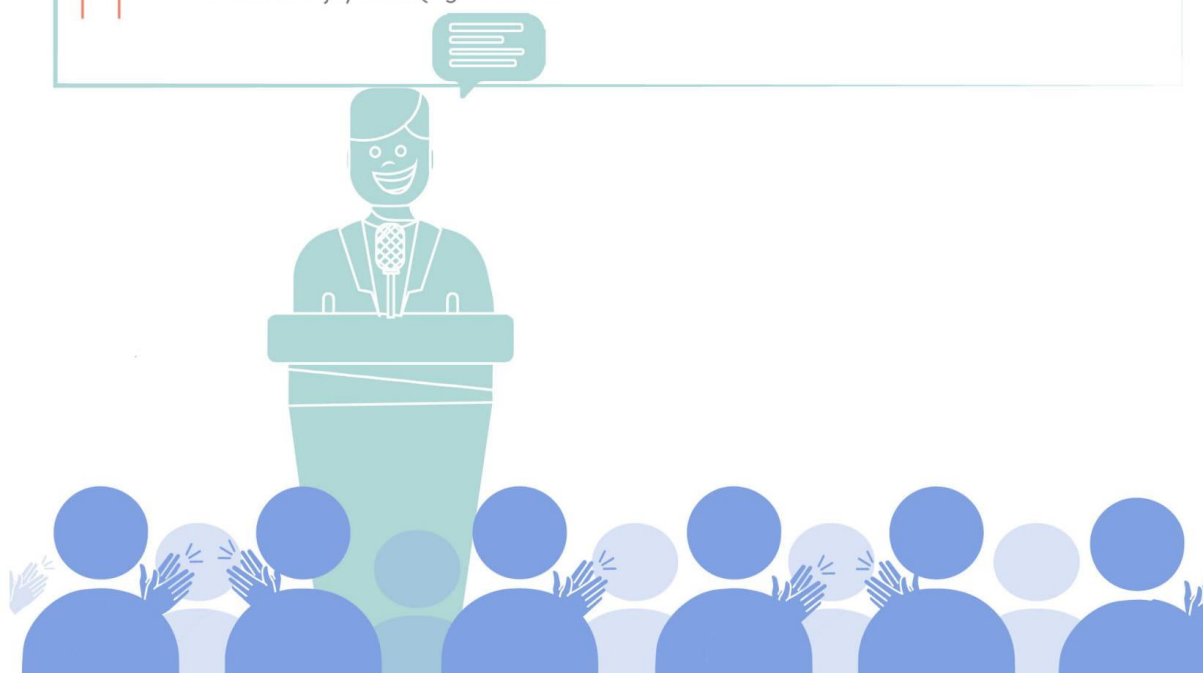
e-mail: marciomalibasi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4516815309061454>

Contatos - Designer

Jayne Silva de Oliveira

email: silvajayne58@gmail.com



ANEXO – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PÚBLICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LEXICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: Márcio Lima Barros Da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28799419.1.0000.5586

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.858.728

Apresentação do Projeto:

A reflexão sobre a prática, o aprimoramento profissional e o saber docente permitem compreender a importância do conhecimento dos pressupostos teóricos envolvidos no campo das concepções metodológicas de ensino de Língua Inglesa. Estudá-los é condição essencial para a apreensão de que o ensino pode ter, em contextos variados, diferentes possibilidades e melhores resultados. Diante disso, objetiva-se investigar o uso de itens lexicais segundo a Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 2008) como uma possibilidade metodológica para o ensino de Língua Inglesa segundo as perspectivas integradoras da educação e da emancipação humana. De modo específico, o problema de pesquisa é entender de que modo o ensino através das categorias lexicais da AL, com ênfase nas expressões fixas e semifixas, pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral básica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em uma turma do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Pesqueira. A metodologia proposta para o desenvolvimento deste projeto é de cunho qualitativo, segundo a pesquisa participante. Como procedimento de coleta de dados, propõe-se o questionário misto, e a observação participante. Os sujeitos de pesquisa serão professores de Língua

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 3.858.728

Inglesa da referida instituição no estado de Pernambuco e alunos dos cursos técnicos em Edificações ou em Eletrotécnica do Ensino Médio

Integrado do Campus Pesqueira. Para a análise dos dados obtidos, será utilizada a análise de conteúdo, especialmente baseada em Bardin (2011), com a contribuição de outros autores. Este projeto almeja ainda contribuir com a qualidade do ensino de Língua Inglesa através da elaboração de um produto educacional em forma de uma sequência didática desenvolvida segundo aspectos contextualizados da Abordagem Lexical.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as possibilidades do ensino da habilidade oral produtiva de Língua Inglesa, com ênfase no uso de expressões fixas e semifixas

segundo a Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 2008), como alternativa metodológica em uma turma de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira.

Objetivo Secundário:

- Identificar as concepções metodológicas utilizadas na ação docente dos professores de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e

- Tecnologia de Pernambuco; • Analisar o uso das categorias lexicais, com ênfase nas expressões fixas e semifixas segundo a Abordagem Lexical, no

ensino da habilidade oral de Língua Inglesa por um semestre em uma turma — preferencialmente do primeiro período — do Ensino Médio

Integrado. • Elaborar, como produto educacional, uma sequência didática — a partir do contexto de ensino com as categorias lexicais de expressões

fixas e semifixas da Abordagem Lexical.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física ou psíquica dos participantes tendo em vista sua proposta unicamente

pedagógica de investigação e intervenção. Conforme o exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos sujeitos da pesquisa

ocorrerá por meio de questionários e por meio de observação participante das aulas desenvolvidas, com o intuito de trabalhar a Língua Inglesa.

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

CEP: 50.060-002

Telefone: (81)2122-3534

E-mail: comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 3.858.728

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre a inexistência de riscos em decorrência da minha participação na pesquisa.

Benefícios:

O desenvolvimento desse trabalho pode contribuir para diminuir as dificuldades dos alunos em LI, criar os fundamentos para o prosseguimento da aprendizagem da LI em níveis mais aprofundados e melhorar a qualidade do ensino de Língua Inglesa no IFPE Campus Pesqueira, além de propiciar aos alunos uma formação mais consciente e emancipada.

A realização da pesquisa e do produto educacional se tornam necessários para aprofundar os conhecimentos sobre as possibilidades metodológicas que o docente possui, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de Ensino Médio Integrado, para intervir na formação do estudante por meio de atividades direcionadas ao desenvolvimento da Língua Inglesa, contribuindo para uma formação crítico-reflexiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Projeto Detalhado/Brochura do investigador: "projetomarciolima.pdf"
2. Termo de consentimento livre e esclarecido: "tclemaiores.pdf, tale.pdf, tclenores.pdf"
3. Preenchimento da Plataforma Brasil: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1473011.pdf"
4. Carta de Anuência: "cartadeanuencia.pdf"
5. Termo de Compromisso de Confidencialidade: "termocofidencialidade.pdf"
6. Folha de Rosto: "folhaderosto.pdf"

Recomendações:

Recomenda-se a inclusão dos currículos lattes dos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos para sua execução.

Lembramos que o (a) pesquisador (a) responsável assume o compromisso de encaminhar ao CEP/FAFIRE o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto nas normativas vigentes, Resolução CNS nº 510/16 e

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 3.858.728

466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos para sua execução.

Lembramos que o (a) pesquisador (a) responsável assume o compromisso de encaminhar ao CEP/FAFIRE o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto nas normativas vigentes, Resolução CNS nº 510/16 e 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1473011.pdf	21/01/2020 17:23:29		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/01/2020 17:22:36	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
Outros	termocofidencialidade.pdf	21/01/2020 17:16:17	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	21/01/2020 17:07:46	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	21/01/2020 17:06:35	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemenores.pdf	21/01/2020 17:06:22	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemaiores.pdf	21/01/2020 17:06:07	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomarciolima.pdf	21/01/2020 17:05:46	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/01/2020 17:05:07	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/01/2020 17:03:06	Márcio Lima Barros Da Silva	Aceito

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 3.858.728

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 27 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Aldenir de Oliveira Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br